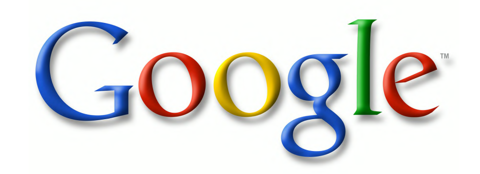
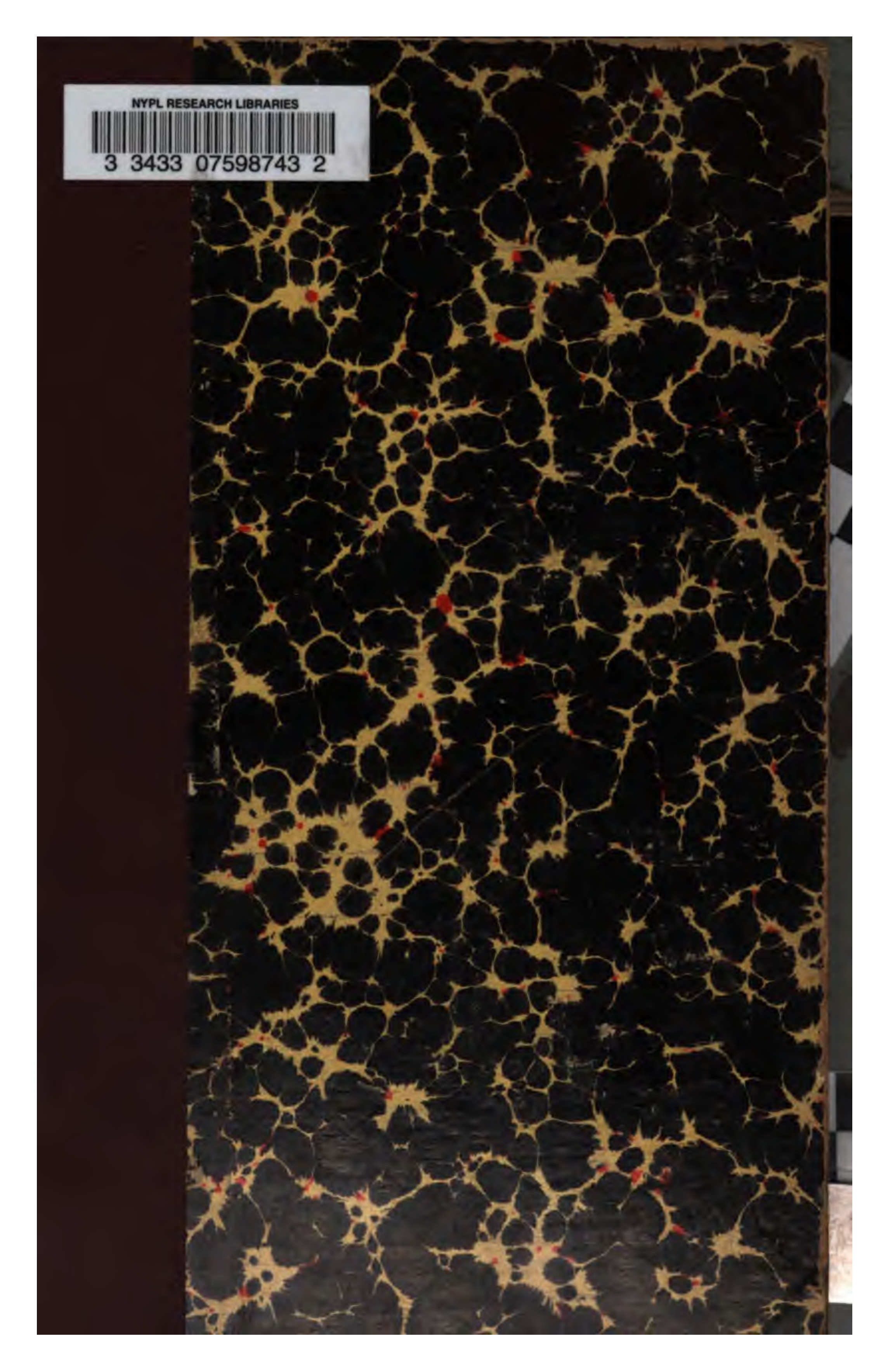






REVUE
PÉDAGOGIQUE

NOUVELLE SÉRIE

TOME XXIII

Juillet-Décembre 1893.

PUBLICATION MENSUELLE

MUSÉE PEDAGOGIQUE
ET
BIBLIOTHÈQUE CENTRALE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

REVUE PÉDAGOGIQUE

NOUVELLE SÉRIE

TOME XXIII

Juillet-Décembre 1893.



PARIS
LIBRAIRIE CH. DELAGRAVE
15, RUE SOUFFLOT, 15

1893

Nouvelle série. Tome XXII. N° 7. 15 juillet 1893.

REVUE PÉDAGOGIQUE

EN TUNISIE

Le 28 mai dernier, deux ministres de la République inauguraient une des merveilles de l'industrie française, qui a fait de Tunis un des plus grands ports de la Méditerranée. Au milieu des fêtes qui accompagnaient cette consécration nouvelle du Protectorat français, les ministres ont tenu à honneur de dérober quelques heures pour visiter attentivement les établissements d'instruction publique de la ville de Tunis.

C'était bien peu de chose qu'une visite d'école, et un bien modeste appareil en comparaison de l'éclat de toutes ces solennités : quelques enfants, fillettes ou garçons, arabes, israélites ou français, venant offrir un bouquet et lire leur petit compliment au grand-maître de l'Université. Et pourtant, tout le monde a compris que ce n'était pas là une vaine cérémonie, et que sous cet hommage des enfants il fallait voir une des formes les plus significatives de notre heureuse et pacifique prise de possession.

A ce moment il y avait juste dix ans qu'avait commencé l'œuvre scolaire de la France en Tunisie. C'est en mai 1883 qu'arrivait à Tunis un homme qui ne s'était fait connaître que comme un des premiers arabisants d'Algérie, et que M. Cambon appelait tout à coup à la plus neuve comme à la plus délicate des fonctions, l'organisation du service de l'instruction publique dans la Régence. La mission qui lui était ainsi confiée, M. Machuel y a travaillé pendant ces dix années sous les auspices de la Résidence avec une énergie, une continuité de vues, une persévérance de volonté que personne ne méconnaît. On comprend donc le vif intérêt qui s'attachait pour notre gouvernement, pour le ministre de l'instruction publique en particulier, à constater les résultats obtenus, à se rendre compte de ce qui est fait, de ce qui reste à

faire, peut-être même à tirer de cette expérience les leçons qu'elle comporte dans le présent et dans l'avenir.

Et nous avons pensé que quelques-uns de nos lecteurs partageraient cette curiosité : peut-être prendront-ils plaisir à refaire en partie au moins la rapide inspection de nos ministres à Tunis. Bien entendu, nous ne pouvons leur offrir ici que le côté pédagogique d'une question qui en a bien d'autres, aussi intéressants et plus graves peut-être. Mais ce n'est pas le lieu de les aborder dans un recueil dont le titre même nous rappelle les limites. Encore ne songeons-nous pas à présenter une étude d'ensemble, mais seulement quelques notes, pour servir de matériaux à une histoire que sans doute on écrira plus tard.

***

Dans la réception officielle à la Résidence, à l'arrivée des ministres, M. Machuel a présenté lui-même en quelques mots l'aperçu de la situation. Il ne l'a pas fait sans une certaine émotion, dont personne ne s'est étonné. Les chiffres mêmes avaient plus que de l'éloquence, ils vous allaient au cœur :

« Nous sommes ici, Monsieur le Ministre, dans un pays policé où on aime l'étude. Les habitants de la Régence, à quelque culte, à quelque nationalité qu'ils appartiennent, veulent que leurs enfants reçoivent une instruction solide. « Allez à la recherche de la science, » où qu'elle se trouve, serait-elle au bout du monde », a dit le grand Prophète; et les Musulmans, comme tous les autres, envoient leurs fils dans les écoles pour obéir à ce sage conseil.

» En 1883, les établissements scolaires de la Régence dans lesquels la langue française était enseignée étaient au nombre de 24, dont 20 se trouvaient dirigés par des congrégations religieuses. Aucun de ces établissements n'appartenait à l'État. A l'heure actuelle, nous avons 94 établissements, dont 85 sont publics et dépendent de l'État, et 9 sont privés.

» Notre population scolaire — qui n'était, en 1883, que d'un millier d'élèves — est aujourd'hui de 13,436 enfants. Elle dépasse de près de 1,300 celle de l'année dernière, à pareille époque.

» Il y a dix ans, on comptait à peine 150 musulmans étudiant la langue française; nous en en avons eu, cette année, 3,190.

» Ce n'est pas seulement dans les établissements scolaires où la langue française constitue la base des études que l'on constate ce désir de s'instruire. Dans les écoles indigènes, dans les medraça, dans la

Grande-Mosquée de Tunis, on cultive, avec une ardeur qui ne saurait nous déplaire, les lettres arabes. Nous avons ici, dans notre grande Université musulmane, 700 étudiants environ, qui vont, chaque jour, recevoir l'enseignement de plus de 100 professeurs, titulaires ou chargés de cours, dont le savoir fait le plus grand honneur au pays. Ces professeurs sont, il est vrai, quelque peu jaloux de leur prérogatives; mais ils savent bien que le gouvernement de la France n'a nullement le projet de les troubler dans leur enseignement; qu'il applaudira, au contraire, à tous les progrès qu'ils accompliront, et que son plus grand désir est de voir, sous ce rapport, la Tunisie à la tête des pays musulmans.

» Notre influence n'a rien à craindre, du reste, du développement que pourront prendre ici les lettres arabes. Tout au contraire; j'ai la conviction que nos deux enseignements, menés parallèlement, ne pourront que s'entr'aider et contribueront à former une jeunesse instruite et amie du progrès qui sera, pour notre cause, une force morale considérable, car elle témoignera éloquemment des intentions bienveillantes des représentants de la France à l'égard des indigènes. »

Ce langage ne nous met-il pas tout de suite en présence d'un monde nouveau?

C'était toute une révélation pour un certain nombre de Français qui assistaient à la réception officielle et qui mettaient le pied pour la première fois à Tunis.

Beaucoup de nos compatriotes se représentent encore l'indigène tunisien comme celui d'Algérie. La première chose à leur apprendre, à leur débarquement, c'est qu'ils se trouvent au milieu d'une civilisation — autre que la nôtre, il est vrai; hâtons-nous de dire : inférieure à la nôtre, pour aller au-devant des exigences de l'amour-propre européen, — mais, bref, d'une civilisation. Que le burnous ou la chéchia ne nous fassent pas illusion : c'est à des gens très policés et très cultivés que nous avons affaire ici, et cette différence avec l'Algérie, si elle est la première qui frappe, n'est pas la seule.

Il en résulte tout de suite une manière d'entendre les rapports entre notre enseignement et l'enseignement arabe qui ne ressemble en rien à l'absorption de celui-ci par celui-là. La réponse du ministre à M. Machuel n'a pas laissé de doute à cet égard. Le ministre félicite tout d'abord le directeur de l'enseignement des « sentiments nobles et élevés » qu'il vient de faire partager à toute l'assemblée; il souligne l'importance « de ce bilan intellectuel de la Régence » qui est, lui dit-il, « proprement merveilleux », et il

ajoute, en saluant les membres du corps enseignant : « Vous avez à remplir ici une œuvre délicate, vous avez à répandre et à faire aimer notre civilisation. Vous poursuivez cette œuvre avec prudence et énergie, respectant les mœurs du pays, ses croyances et la pleine liberté de l'enseignement arabe. » Aux représentants mêmes de cet enseignement, aux professeurs de la Grande-Mosquée en particulier, les membres du gouvernement tiennent le même langage et témoignent hautement le même respect pour leurs institutions et leur religion.

* * *

La revue des établissements scolaires a montré tout d'abord, de la part des représentants de la République, le même esprit de large et égale bienveillance à l'égard de tous les cultes et de tous les groupes de population. Le lycée de garçons et l'école secondaire de filles — le premier dirigé par un proviseur qui ne dédaigne pas d'être un grand ami de l'enseignement primaire, M. Croisy, la seconde très prospère sous la conduite d'une directrice d'école normale qui n'a garde d'oublier les souvenirs et les affections qu'elle a laissés chez nous, Mlle Guillot — présentaient aux ministres, rien que dans la variété d'aspect de leur jeune effectif, l'image même de l'œuvre que poursuivent si heureusement ces deux établissements. Dans la cour du lycée, tous les costumes, tous les âges, toutes les origines : les têtes blondes et brunes des Français de France, de Corse et d'Algérie alternent avec la chéchia rouge à gland bleu et le turban blanc aux reflets d'or. Sous le préau couvert où les jeunes filles aux fraîches toilettes défilent en chantant les plus charmants refrains, passent pêle-mêle Françaises et Italiennes, Maltaises et Grecques, et nombre de petites Juives des meilleures familles qui renoncent déjà au costume traditionnel des Juives tunisiennes : la petite fille arabe seule manque et sans doute manquera longtemps encore. Pourquoi ? C'est une question trop délicate pour l'effleurer en passant [1].

Les ministres visitent ensuite deux établissements indigènes

1. Voir, dans le *Temps* du 4 juillet, une très curieuse lettre, racontant une visite faite, pour la première fois probablement, par un visiteur européen dans une école de jeunes filles musulmanes à Constantinople. Un jour viendra peut-être où l'exemple de Constantinople sera suivi à Tunis. Mais le meilleur moyen d'en hâter la venue est de n'en pas parler.

où un peintre eût trouvé une véritable fête des yeux, ce qui ne nous empêchait pas d'y trouver la fête des cœurs. L'un est le collège de Sadiki ; tous les élèves sont musulmans : c'est l'élite de la population indigène de Tunis, groupée autour de professeurs arabes et de professeurs européens entre lesquels règne le meilleur accord sous la direction d'un arabisant distingué, qui est aussi un habile administrateur, M. Delmas. L'autre est l'école de l'Alliance israélite, véritable ruche bourdonnante que gouverne M. Cazès et qui va toujours grossissant : on imaginerait difficilement un spectacle plus pittoresque que ces quelques centaines d'enfants groupés dans la cour intérieure de l'établissement avec leurs costumes étalant en gammes désordonnées tous les tons de l'arc-en-ciel.

Plus sévères d'aspect et plus semblables aux nôtres, mais non moins intéressantes, sont les écoles, laïques et congréganistes, de filles et de garçons, en majorité français, italiens et maltais, qui représentent l'élément européen : ouvriers, artisans, mercantis, petits et moyens commerçants établis à Tunis.

Reste un établissement *sui generis* où les ministres et les visiteurs français qui les accompagnent s'arrêtent avec une visible sympathie. Le collège Alaoui présente plus que tout autre le tableau saisissant de cette fusion des races dans l'école sous l'aile de la France. L'établissement, un des plus originaux qui existent sans doute à plus d'un point de vue, est une école normale française et arabe, ayant pour annexes une grande école primaire supérieure et professionnelle et une école primaire modèle recevant des élèves de tout âge depuis celui de la classe enfantine, de toute origine, de toute race et de tout culte. Je suis, on le comprendra, assez mal à l'aise pour dire de cette maison tout ce que j'en pense. Il ne m'est pourtant pas possible de taire les témoignages de satisfaction donnés par le ministre tant au directeur, M. B. Buisson, qu'à tout le personnel enseignant et aux bataillons d'élèves petits et grands qu'on voyait évoluer dans les cours de l'*Alaouia* en petits groupes multicolores.

Pour beaucoup de visiteurs peu enclins aux observations pédagogiques, le spectacle se bornait là, et il était délicieux à l'œil. Plus délicieux encore à la pensée le mélange familier de tous ces braves écoliers français, reconnaissables moins encore à leur petite blouse de toile ou à leur veston de teinte sombre qu'à

leur vive et gaie physionomie, avec ces petits indigènes, très beaux enfants pour la plupart, aux traits fins et réguliers, à l'air semi-oriental, à l'expression grave déjà indolente, et dont les grands yeux noirs sont admirablement beaux, mais ne parlent pas comme ceux de nos gamins.

Pour ceux qui suivent les ministres dans l'inspection de quelques classes, la grande surprise est la classe coranique. C'est une petite salle comme les autres, mais sans bancs ni tables. Le sol est couvert de nattes étendues de manière à former une sorte de tapis de sparterie.

Voici un groupe d'élèves — ce sont précisément les tout petits — qui, sortant d'une autre classe, se rendent dans celle-ci : on veut montrer aux ministres le « kouttab » en activité. A la porte, c'est une bousculade, tant ils se pressent : les voilà tous par terre, travaillant de toute la vitesse de leurs petites mains à ôter leurs chaussures. Pour ceux qui portent encore la classique et large babouche sans attaches, c'est vite fait; mais la mode européenne l'a emporté déjà dans bien des familles : souliers ou bottines à délacer, c'est long. Enfin, les voilà nu-pieds, comme il sied à tout bon musulman; ils se précipitent dans le kouttab, courent au mur, décrochent chacun une planchette un peu plus grande que nos ardoises de classe, et vont s'accroupir en cercle autour du maître coranique, également assis à la turque, une planchette dans une main, une baguette de l'autre. Et aussitôt, à vingt-cinq ou trente qu'ils sont, les voici qui commencent à lire et à réciter tout haut, le plus haut qu'ils peuvent, sur une mélopée absolument particulière et pour nous inimitable, les quelques lignes du fragment de *sourate* (chapitre du Coran) qu'ils sont en train d'apprendre par cœur : chacun a le sien, et ne s'inquiète pas de celui du voisin; pas trace d'enseignement collectif. En même temps, tous ces petits bonshommes, à peine installés la planchette droite sur leurs genoux, se mettent à balancer leur corps d'avant en arrière par un continuel mouvement de va-et-vient qui rythme en quelque sorte leur récitation criarde. Par moment on dirait que le bruit strident de cette horrible cacophonie et le vertige de ce balancement violent, au lieu de les étourdir et de les briser de fatigue, les hypnotise et les surexcite.

De temps à autre, le maître fait réciter individuellement les

élèves qui savent ou croient savoir, puis il leur écrit ou leur fait écrire quelques lignes d'autres sourates, et ainsi de suite jusqu'à ce qu'ils aient appris ou marmotté beaucoup de chapitres du Coran : l'idéal serait le Coran tout entier.

Un tel spectacle rend rêveur et fait qu'on se pose intérieurement bien des questions...

Mais un signal est donné, tout ce petit monde se bouscule de nouveau pour se rechausser, opération plus laborieuse encore que la première, et en quelques minutes vous les retrouvez dans une salle voisine, redevenus écoliers à la française, commençant à lire, à écrire le français, très intelligents, très éveillés, levant la main à qui mieux mieux pour répondre aux questions du ministre, qui ne les intimide pas plus qu'un de leurs maîtres.

Curieux exemple de deux états d'âme successifs, juxtaposés. Ceci tuera-t-il cela? Après tout, pourquoi ceci ne vivrait-il pas avec cela? Il est plus facile à l'homme, et plus ordinaire qu'on ne le croit, de laisser vivre, comme Louis XIV, deux hommes en soi. Ne trouverait-on pas tel de nos compatriotes qui a une partie de lui-même plongeant en plein treizième siècle, ce qui n'empêche pas l'autre d'être parfaitement à l'aise dans celui-ci?

Mais l'heure du déjeuner est venue, elle est même passée, on entend des chants éclater dans la cour. Quelques rapides évolutions de gymnastique devant les ministres, parfaitement exécutées, et puis, par une manœuvre gracieuse, voilà les deux ou trois cents élèves rangés de manière à figurer dans la cour un colossal T. A un signal que nous saisissons à peine, nouveau mouvement, et les rangs reformés dessinent un F gigantesque. Tout le monde a compris, et nos deux ministres applaudissent de bon cœur. M. Poincaré prend une dernière fois la parole, et, approuvant cet heureux emblème du culte parallèle des deux patries, souhaite en termes émus à cette belle jeunesse de voir se réaliser de plus en plus l'union intime des deux peuples et des deux langues.



Les ministres sont partis, trop tôt à leur gré et au nôtre. C'est le sort des ministres, et il faut les en plaindre, de n'avoir pas le droit, comme les autres hommes, de voir à loisir, seul à seul,

quand et comme il leur plairait et tout ce qu'il leur plairait de voir. N'est-ce pas pour les ministres en voyage que Bossuet a écrit son impitoyable : « Marche! marche! »

Nous qui pouvons nous attarder un peu, quittons Tunis, la grand'ville, fuyons les réceptions officielles et les fêtes scolaires, même charmantes. Allons au plus vite le plus loin possible pour saisir sur place dans ses plus modestes commencements l'œuvre dont on nous a montré le couronnement dans la capitale de la Régence.

Une voiture, quatre chevaux, — de ces chevaux de Tunis qui sous le soleil que vous devinez font leurs soixante-dix ou quatre-vingts kilomètres dans la journée et recommencent le lendemain, sur une route s'il y en a, le plus souvent sur une *piste* (en attendant les chemins de fer que la métropole a eu le tort de refuser ou d'ajourner jusqu'à ce moment), — et en deux jours nous voilà au cœur du pays.

Depuis deux heures notre voiture chemine à travers une de ces merveilleuses forêts d'oliviers du Sahel tunisien.

Tout à coup, au milieu de cette mer de sombre verdure, une vaste tache éblouissante de blancheur; c'est le grand village de Mouknine (13,000 habitants, je dis *treize mille*). Avant d'arriver à la première maison, notre voiture s'arrête entourée d'un groupe d'Arabes au blanc burnous et aux riches turbans : c'est le khalifa, ce sont les cheikhs et une dizaine des notables du lieu qui sont venus à notre rencontre. Le khalifa nous souhaite la bienvenue. L'inspecteur primaire, M. Baille, traduit et répond avec un heureux mélange de l'aisance française et de la gravité cérémonieuse toujours nécessaire aux Arabes; et nous nous dirigeons au milieu de ce pittoresque cortège d'honneur vers l'école, à travers un dédale de petites rues où le soleil plonge déjà, faisant rayonner la lumière et la chaleur. L'école est une vieille maison arabe que l'on va abandonner : nous avons vu en passant sur la grande place à l'entrée du village la construction neuve qui sort de terre et qui va la remplacer à la rentrée, car ici il ne faut pas longtemps pour sécher les murs. Il y a bientôt cinq ans que l'école fonctionne ici. Le directeur, M. Vidal, est un homme de vingt-cinq ans, venu en Tunisie au sortir de l'école normale. Il nous introduit dans la première classe : l'école en a maintenant trois. Le troisième poste

est de création toute récente, et il n'est pas superflu pour un effectif de 250 élèves.

Voici d'abord trois grands élèves qui vont se présenter au certificat d'études et l'obtiendront à coup sûr. Ils parlent couramment le français et ne seraient ni embarrassants, ni embarrassés dans une quelconque de nos classes primaires de France : une petite inspection permet de juger ce qu'on a pu leur faire apprendre en trois ans. Sans doute, les constructions savantes, les délicates subtilités de notre syntaxe, l'emploi approprié du subjonctif par exemple et la concordance des temps leur présentent encore des difficultés, mais guère plus qu'à nos petits paysans de n'importe quelle province : encore ont-ils sur beaucoup de ceux-ci l'avantage d'une prononciation remarquablement correcte que ne corrompt l'influence d'aucun patois, d'aucun accent local ou provincial.

Ceux de la division suivante arriveront évidemment au même point d'ici à un an ou deux ; peut-être beaucoup y parviendront-ils d'autant plus aisément qu'ils ont commencé plus jeunes et ont déjà trouvé en quelque sorte des routes frayées, bénéficiant ainsi d'une expérience acquise tant par leurs maîtres que par leurs aînés.

Dans la deuxième classe, dirigée par M. Ruthe, — un maître énergique à qui la nature paraît avoir donné une grande force de volonté ; l'expérience de la vie se chargera assez d'en émousser les angles et d'en tempérer l'élan, — voici un petit Arabe de neuf à dix ans, brun, vif, nerveux, aux yeux perçants, dont le costume dénote une famille pauvre, qui vient mettre en action sous nos yeux « la méthode » : car enfin il faut bien qu'il y ait une « méthode » pour obtenir les tours de force auxquels nous assistons depuis que nous voyons des écoles indigènes. Elle est bien simple, et par là même bien hardie : elle consiste à traiter les enfants comme des enfants et le français comme une langue vivante. Pas de grammaire, pas de conjugaisons, pas d'orthographe, pas d'analyse : faire que l'enfant parle, nomme les objets, exprime les actes les plus usuels, et apprenne, comme font nos petits enfants, les mots par l'usage et les règles par l'analogie, le tout intuitivement et pour ainsi dire instinctivement. Bien entendu, ce ne sera pas tout ; ce ne sera même que le premier commencement, mais l'important n'est-il pas de très bien com-

mencer? M. Machuel — qui a rédigé avec autant de patience et de minutie que de suite et de fermeté dans son plan d'ensemble les *trois livrets* constitutifs de la méthode — entend que l'on enseigne à la fois à parler, à lire, à écrire et à traduire : la *version* et le *thème*, ces deux écoles incomparables de précision, qui chez nous n'existent que dans l'enseignement secondaire, sont là-bas une nécessité, j'allais dire une heureuse nécessité, tant on s'aperçoit à chaque instant de l'effet que produit cette analyse du langage sur l'esprit même des enfants les plus incultes.

Voyons donc comment va s'y prendre notre petit Abdessatar, qui n'a que quelques mois de français à raison de une heure et demie le matin et autant l'après-midi. Il a vite emmagasiné les deux ou trois cents mots qui forment le premier fonds de son vocabulaire français, et il sait les joindre en petites phrases. Il ne fait plus un mouvement en classe qu'il n'accompagne de l'énoncé en français.

Tout ce qu'on lui commande, il l'exécute, et, en le faisant, dit ce qu'il fait.

« Où est la fenêtre?
— Monsieur, voici la fenêtre.
— Ouvre ton livre.
— Monsieur, j'ouvre mon livre.
— Viens près de moi.
— Monsieur, je viens près de toi.
— Va au tableau noir et prends la craie.
— Monsieur, je me lève; je sors du banc; je vas au tableau noir; je prends la craie.
— Que fait ton camarade Ali?
— Monsieur, mon camarade Ali copie la page 18 du livret de lecture.
— Ali et Abdessatar, marchez.
— *(Ensemble)* Monsieur, nous marchons.
— Regardez : que voyez-vous?
— *(Ensemble)* Monsieur, nous regardons : nous voyons une fenêtre, etc. »

On voit l'artifice aussi simple qu'ingénieux de ce procédé : l'enfant transpose peu à peu par analogie *ton* en *mon*, *tu* en *je*, *je* en *nous*, et réciproquement *lève-toi* en *je me lève*, etc. C'est une manière lente, mais naturelle, d'apprendre les déclinaisons et les conjugaisons.

Abdessatar nous donne occasion d'observer sur le vif la marche de ce travail analogique dans son esprit. On ne lui a naturellement pas encore enseigné la règle du pluriel, mais il l'a déjà à moitié découverte.

Je lui fais écrire au tableau en vue d'une addition :

18 élèves,
9 élèves,

je dicte : « Un élève », et il pose :

1 élève.

Il a mis un *s* aux deux premiers nombres, il n'en met pas ici. Je lui demande : « Pourquoi ne mets-tu pas d'*s*?

— Monsieur, je ne mets pas *s*, parce que *il n'y a pas beaucoup (sic)*.

— « Pas beaucoup » ! Eh bien, s'il n'y en avait que deux? Écris au-dessous : « deux élèves ».

Il écrit : « 2 élèves », puis se ravise, efface l'*s*, le rétablit, et finalement se retourne vers nous, embarrassé et demandant conseil. Evidemment, il n'avait pas l'idée de *pluriel*, parce qu'il n'avait pas le mot. « Beaucoup » était pour lui synonyme de « plusieurs », et cependant il sentait bien que 2, qui est *plusieurs*, n'est pas *beaucoup*[1].

***

Autre village, autre décor.

Nous avons perdu de vue un peu avant le soleil couchant cette ruine romaine unique au monde par sa colossale majesté, El-Djem, reproduction africaine du Colisée de Rome, incomparable monument que rend plus extraordinaire encore son isolement au milieu d'une plaine immense, aujourd'hui nue, où apparaissent quelques pauvres villages arabes bâtis avec les débris des pierres romaines, et çà et là les petits groupes de tentes noires des Arabes

1. Autre exemple dans une autre école de cette intuition spontanée d'une règle grammaticale par une analogie imparfaite : un enfant indigène, à peu près du même âge, a remarqué à lui tout seul que le pluriel se marque par un *s*. Je lui dicte : « L'enfant mange », puis : « Les enfants mangent » ; il écrit : « Les enfants manges ».

Quant à la difficulté de saisir ou du moins d'exprimer une *nuance* par le langage, c'est un fait qui nous frappe très souvent dans nos entretiens avec des indigènes même déjà assez exercés en français. Un élève rencontre par exemple les mots *lueur* et *lumière*. Il nous les explique ainsi : « La lumière est blanche, la lueur est noire ».

nomades se promenant avec leurs troupeaux sur ces vastes espaces qui ont été jadis les greniers de Rome.

Nous allons visiter l'école de Djémal, à quarante kilomètres de là. Une heure avant notre arrivée au village, la lune déjà levée donnait, avec la brise du soir, à ce paysage tout à l'heure si chaud, l'aspect féerique des nuits africaines. Voici deux ombres qui viennent au galop à notre rencontre. Ce sont les spahis envoyés pour nous servir d'escorte d'honneur.

Les notables nous attendent sur la place, et nous accompagnent dans la plus belle maison du lieu : en France, ce serait la mairie, ici, c'est la maison du caïd ou gouverneur, où un repas arabe nous attend. Rien qu'à cet accueil, on voit bien que nous sommes dans le contrôle de Sousse. Le contrôleur, M. Tauchon, est un véritable ami de l'instruction; ici, comme précédemment à Kairouan, il a prêté le plus sympathique et le plus efficace appui à M. Machuel, et, grâce à cet accord de l'autorité civile et de l'autorité scolaire, les écoles indigènes ont pu naître, vivre et prospérer plus rapidement qu'ailleurs. Le caïd de Djémal, un de ceux à qui M. Baille rend le meilleur témoignage pour son zèle intelligent en faveur de l'école, n'est malheureusement pas au village : il vient de partir avec sa mère pour le grand pèlerinage de La Mecque. C'est le khalifa, son suppléant, qui nous fait les honneurs du pays et de l'école.

Le lendemain matin, les enfants ont été convoqués pour six heures : tandis qu'ils arrivent, jetons un coup d'œil sur le village. Ici plus de pierres, romaines ou autres. Sauf une ou deux, toutes les maisons, naturellement sans étage, sont faites de terre séchée; ce n'est ni l'argile tassée, ni même le solide pisé de nos campagnes, ce sont des mottes de terre ordinaire qu'on a mouillée et laissé sécher : on s'en sert comme de briques crues, qu'on empile pour faire les murs de ces sommaires constructions. Sur la place, près de l'endroit où l'on bâtit l'école neuve, nous remarquons un très gros tas de pierres à bâtir qui semble être là depuis longtemps. C'est, nous dit-on, un envoi fait il y a quelques années de dix lieues à la ronde, la dernière fois que Djémal a été détruit.

— Comment, détruit ?

— Naturellement : chaque fois qu'il arrive trois ou quatre jours

de pluies de suite, les maisons s'en vont, les murs se fondent tout doucement en un torrent de boue, et les habitants restent à la belle étoile. Mais cela n'arrive pas souvent, et puis il faut une journée pour rebâtir le village. Vous voyez d'ailleurs que les habitants préfèrent cette architecture économique à l'autre, puisqu'ils laissent là sans emploi ces matériaux offerts par la générosité des pays voisins.

C'est dans ce village arabe, d'ailleurs aisé et entouré de riches cultures, que vivent deux jeunes maîtres, les seuls Français du lieu, avec la débitante de tabac. — Et nos stagiaires de France qui parlent de leur « isolement » !

En quelques mois, ces braves jeunes gens ont su faire quelque chose de cette école naissante : nous passons une heure et demie dans la salle de classe unique où ils opèrent simultanément avec leurs deux groupes de jeunes Arabes, les petits et les grands, avec peu de différence d'ailleurs entre les uns et les autres. Mais aussi il faut se représenter ce que c'est; nous le voyons ici sur le vif. Voilà des enfants qui n'ont jamais entendu un son de français: rien que pour apprendre à articuler U, que de leçons, que d'exercices, que d'efforts répétés de la part des maîtres et de la part du pauvre petit Arabe !

Même après ces premières difficultés vaincues, quel labeur et quelle peine de toutes les minutes pour faire pénétrer mot après mot, phrase à phrase, par l'oreille, dans la mémoire ! C'est là qu'on s'aperçoit à quel point notre langue est hérissée de pièges; c'est là qu'on découvre tout ce qu'il y a de subtil et de compliqué, d'insaisissable et d'inexplicable dans nos tours les plus usuels, dans nos moindres gallicismes, sans parler de l'orthographe. Et pourtant, il ne faut pas se rebuter : jour après jour il faut reprendre ces fastidieux exercices mécaniques, préface obligée de toute éducation, de toute civilisation !

Est-ce assez pénible ? et de quel poids doit peser une tâche semblable sur l'imagination de ces jeunes maîtres! Pourtant l'un des deux, celui de la petite classe, est l'image même de la bonne humeur et de la verve française. L'autre, tout jeune directeur, au front un peu rêveur,... — mais je lui ai emprunté, non sans peine, un petit cahier soigneusement caché : il faut qu'il me permette d'en copier quelques lignes seulement :

Blonde fille des bois harmonieux, Eunice,
Plus blanche que la neige ou le lait de l'éclisse
Tu passais provocante et fière en ta beauté,
Comme aux champs du ciel bleu la grande Aphrodité.
Eos aux doigts vermeils sur les ondes sonores
Se levait, et l'essaim des jeunes Kanéphores
S'égrenait en riant par le sentier chanteur.

Et voici, à une autre page du cahier :

Oh, le tiède printemps, le dieu des violettes,
Qui balance les nids aux feuillages éclos
Et sous la barque blanche endort l'azur des flots!
Dieu jeune, fils serein d'Aphrodité la blonde,
Qu'enfanta son sourire à l'aurore du monde,
Quand son œil lumineux dans l'Ouranos vermeil
Pour la première fois contempla le soleil...

Je devrais couper là mes citations, mais je laisserais croire que la muse de M. Théas ne s'inspire que de Leconte de Lisle. Je lui dérobe une petite feuille volante, toute fraîche et peut-être encore à retoucher. C'est un « lever de soleil » :

Sur le frais jardin scintillant de perles
Le soleil se lève, et de rires blonds
Inonde la haie aux recoins profonds,
Où près de leurs nids sifflotent les merles.

Il pose amoureux de longs baisers chauds
Sur le velours mat des framboises mûres
Et sans faire fi du teint brun des mûres,
Caresse la joue aux ronds abricots...

Puis furtif, dans sa ruche parfumée,
Secouant l'abeille au corselet d'or :
« Comment, — lui dit-il, — on sommeille encor,
Paresseuse! gare à ta renommée!

» J'ai semé de miel le pistil des lis
Et défait le sein superbe des roses;
Et les muguets blancs, et les menthes roses,
De nectar, pour toi, je les ai remplis.

» Allons, au matin entr'ouvre ton aile,
Ou, du fond des bois, j'appelle sur vous
L'essaim bourdonnant des frelons jaloux
Et la guêpe fauve à la taille grêle. »

L'abeille aussitôt vole, et l'églantier
D'un rire embaumé l'accueille au passage,
Tandis que le vent lui jette au visage
Les baisers neigeux de l'aubépinier,

Et que, de rosée encor tout humide,
Dans les grelots fins du bleu liseron
L'insecte susurre un gai carillon
Au dieu toujours jeune, au soleil splendide.

Vous attendiez-vous à voir éclore là-bas cette fleur de poésie

Voilà pourtant les vers qu'on trouve dans le pupitre d'un maître d'école, au fond d'un village arabe, à 200 kilomètres de Tunis. Je demande pardon à M. Théas de l'indiscrétion, mais ses collègues de France m'en remercieront, et peut-être lui vaudra-t-elle plus d'un salut sympathique qui viendra, comme la brise de France, le suprendre au milieu de ses petits Bédouins.



Poète, instituteur, — est-ce tout?

Non; il faut ajouter : receveur-buraliste.

Une des particularités originales du régime scolaire en Tunisie, c'est que partout, dans l'intérieur du pays, sauf dans les grandes villes, l'instituteur tient, en même temps que sa classe, le bureau de la poste et du télégraphe, et même du téléphone. Ce cumul, qui à première vue doit surprendre plus d'un lecteur, a été une des plus habiles inspirations de l'administration. D'abord c'était une nécessité, et cette raison dispenserait de toutes les autres. Un pays qui n'a presque pas de chemins de fer, peu de routes et pas même partout des *pistes* accessibles aux chevaux, a d'autant plus besoin de la poste et surtout du télégraphe. Mais s'il avait fallu appeler sur le champ autant de fonctionnaires spéciaux, la dépense eût été disproportionnée au résultat. Au contraire, l'instituteur, moyennant un simple arrangement d'horaire [1], peut donner chaque jour soit une demi-heure, soit une heure au service postal et télégraphique, sans détriment grave pour sa classe. S'il a un adjoint,

1. Voici le spécimen d'un emploi du temps, pris dans la très intéressante école de Kalaa Kebira, que dirige M. Taillard (je voudrais pouvoir la décrire et remercier le khalifa Tahar-ben-Setifa, qui montre avec orgueil une photographie de son grand ami le général Riu) :

la chose est plus facile encore. Même sans ce secours, dans nombre d'écoles rurales, il suffit seul à la tâche. Il en recueille un bien légitime supplément d'appointements; il y trouve surtout un autre avantage: celui de devenir immédiatement l'homme utile par excellence dans un village où il est souvent le seul à traduire l'arabe en français, et *vice versa*. Quelques semaines ont suffi partout pour faire apprendre aux Arabes les plus fermés jusqu'alors à nos inventions le chemin du bureau de télégraphe ; rien de plus amusant que leur joie au premier usage qu'ils en font, quand ils reçoivent, par exemple, des nouvelles d'un des leurs, ou encore des offres ou des réponses pour leurs intérêts commerciaux.

Par le bureau postal, bien plus vite que par l'école, l'instituteur entre dans la confiance des familles, leur rend de petits services, s'intéresse à elles, et par contre-coup les intéresse à l'école. Il sort de là pour ces maîtres quelque chose d'analogue à l'influence que leur donne chez nous le secrétariat de mairie.



« Pourquoi ces grands jeunes gens — des Arabes de seize à dix-huit ans — suivent-ils encore l'école? Les y force-t-on?

— Nullement, ils y viennent de leur plein gré depuis trois ans, et aussi assidûment que possible. Ils viendront jusqu'à ce qu'ils aient obtenu le certificat d'études.

— Quel amour du parchemin!

— Oh! non. Il faut dire: Quelle horreur du fusil! Le certificat d'études passé aux conditions ordinaires, par conséquent avec une connaissance courante du français, donne droit à l'exemption du service militaire. Avec certains titres ou certificats d'études

---

1re Section (tandis que la 2e est au Coran).

De 6 h. 55 m. à 7 heures.	Inspection de propreté.
De 7 heures à 7 h. 25 m.	Ouverture des bureaux de poste et télégraphe. Copie, écriture
De 7 h. 25 m. à 8 h. 10 m.	Lecture et traduction.
De 8 h. 10 m. à 8 h. 40 m.	Langage.
De 8 h. 40 m. à 8 h. 55 m.	Calcul.

2e Section (pendant que la 1re est au Coran).

De 9 heures à 11 heures.	Même disposition des matières.

arabes, on obtient bien la même dispense, mais seulement annuelle et ne pouvant être renouvelée que moyennant certaines justifications. Le certificat français vaut l'exonération immédiate et définitive, d'après une mesure législative encore récente. Quand elle aura quelques années d'application, il faut s'attendre à voir dans toutes nos écoles franco-arabes une tête de classe composée de jeunes gens comme ceux que vous voyez là.

— Voilà une cause de popularité du certificat d'études que nous n'avions pas prévue en France.

— Il ne serait pas juste de ne voir que celle-là. Le certificat d'études a un autre attrait, c'est que les premiers qui en seront pourvus ont des chances d'être préférés pour obtenir des emplois secondaires soit dans les grandes maisons françaises de commerce ou d'industrie, soit dans l'administration tunisienne ou dans les contrôles civils, soit surtout dans les chemins de fer, — car enfin, cela ne peut pas toujours durer, la mesure draconienne qui nous en prive et qui nous condamne à ne rien tirer de toutes les sources de prospérité de notre pays, faute des moyens de transport les plus élémentaires! Nous avons, au bout de douze ans de protectorat, 12 kilomètres de voie ferrée aux portes de Tunis. Figurez-vous le pays le plus plantureux que vous voudrez en France ayant 12 kilomètres de chemins de fer pour desservir 120,000 kilomètres carrés : supposez tout le territoire autour de Paris, de Rouen à Dijon, sept ou huit départements, n'ayant d'autre ligne pour transporter les blés de la Beauce, les bestiaux de la Normandie et les vins de la Bourgogne que le chemin de fer de Paris à Versailles; c'est pourtant cela!

(Nous aurions pu supprimer cette digression sur les chemins de fer, mais ce serait manquer à la vérité : il n'est pas possible de causer dix minutes avec un habitant de la Régence, administrateur, commerçant ou colon, sans entendre ce petit discours et, il faut bien l'avouer, sans en être touché.)

— Allons, allons! espérons que vous les aurez bientôt, vos chemins de fer! Mais revenons au certificat d'études. Pourquoi dites-vous que les premiers qui l'obtiendront en tireront avantage? ne sera-ce pas au contraire un débouché régulier, permanent?

— Que le ciel vous entende! si nous en étions sûrs, quel soulagement! Mais notre grande inquiétude est précisément le

souci du lendemain. Les certificats croîtront vite chez nous, presque aussi dru qu'en France. Mais les emplois à donner ne suivront pas la même progression. Et ce beau zèle des indigènes pour l'étude du français risque fort de se refroidir quand sonnera ici, comme en Algérie pour les certificats d'études, comme en France pour les brevets, l'heure des déceptions. Vous êtes assaillis, dit-on, de brevetés, de bacheliers même, peut-être de licenciés sans emploi. Mais vous pouvez là-bas leur faire entendre raison. Avec nos indigènes plus primitifs, plus simples, plus exigeants aussi, ce sera bien une autre affaire de s'en débarrasser.

— La conséquence, c'est qu'il vous faut songer à multiplier les débouchés; il faudra développer très prochainement les parties pratiques ou les applications professionnelles de l'enseignement primaire, chercher à diriger vos jeunes indigènes vers les travaux utiles dont ils sont ou dont ils peuvent devenir capables, leur faire envisager comme un but, par exemple et surtout, le plus vieux et en même temps le plus neuf de tous, le travail de la terre, sous des formes diverses, et elles peuvent varier ici à l'infini depuis la grande culture jusqu'à l'élève du bétail, depuis l'olivier et l'amandier jusqu'aux primeurs maraîchères... »

Et l'entretien se continue ainsi, allant se perdre dans les lointaines perspectives d'un épanouissement indéfini de la colonisation faite de compte à demi par l'Européen et l'indigène, dont les intérêts intimement liés offrent un des beaux exemples de la solidarité du capital et du travail. Arrêtons-nous là : nous finirions par y trouver la solution de la question sociale.

***

S'il s'agissait de faire un compte-rendu de la situation scolaire en Tunisie, il faudrait, après ces écoles franco-arabes de villages, parler des diverses écoles qui fonctionnent dans les villes. Rien de plus intéressant qu'une tournée comme celle que nous venons de faire à travers les établissements scolaires très variés des villes du littoral : Sousse, Monastir, Mehdia, et enfin Sfax.

Dans tous les centres de quelque importance, loin de créer de toutes pièces, M. Machuel et ses collaborateurs ont d'abord conservé ce qui existait et travaillé à en tirer le meilleur parti. De là,

l'heureux aspect de diversité et l'heureuse leçon de tolérance mutuelle qui ressort pour les maîtres, pour les élèves, pour la population, de la coexistence, de la rivalité même des écoles. La tolérance dans toutes ses applications y est plus qu'une convenance, elle y est, comme le disait un administrateur expérimenté, M. Fidelle, contrôleur à Sfax, une nécessité d'ordre public. Par exemple, l'école laïque des filles et l'école des sœurs se recommandent chacune par ses qualités propres; elles arrivent à se constituer des clientèles distinctes : les Maltaises et les Italiennes vont pour la plupart aux écoles congréganistes, les petites Israélites à l'école laïque, les Françaises se partagent suivant le gré des familles [1].

De quelque façon que l'on s'y prenne, des visites comme celle-là

1. Pour donner une idée précise, par un exemple, de la varieté de provenance et de groupement des élèves, voici le relevé exact de la population dans les écoles que j'ai visitées pendant cette tournée avec M. Baille :

DÉSIGNATION DES ÉCOLES		Français	Italiens	Maltais	Musulmans	Israélites	Divers	TOTAUX
Garçons :								
Grombalia	laïque.	3	3	»	55	»	»	61
Enfidaville	l. mixte.	6	17	3	25	»	»	51
Sousse	laïque.	7	»	»	182	»	»	189
—	congr.	51	21	75	»	27	2	176
— All.	israél.	»	»	»	»	216	»	216
Moknine	laïque.	»	»	»	185	52	»	237
Mehdia	laïque.	6	14	4	90	49	3	166
Sfax Ann.	Sadiki.	»	»	»	151	»	»	151
—	laïque.	6	1	»	»	84	2	93
—	congr.	29	35	83	»	25	4	176
Djemmal	laïque.	»	»	»	96	»	»	96
Monastir	laïque.	6	7	10	79	19	»	121
Kalaa-Kebira	laïque.	1	»	3	88	3	»	95
		115	98	178	951	475	11	1828
Filles :								
Enfidaville	l. mixte.	3	6	1	»	»	»	10
Sousse	laïque.	13	10	4	»	156	»	183
—	congr.	57	46	68	1	36	1	209
Mehdia	congr.	8	25	16	»	18	2	69
Sfax	laïque.	13	5	3	»	93	1	115
—	congr.	34	39	98	»	44	9	224
Monastir	congr.	2	11	22	»	33	1	69
		130	142	212	1	380	14	879

D'après la dernière statistique, pour l'ensemble de la Tunisie, les élèves des écoles, garçons et filles, se répartissent, par nationalités, comme il suit :

sont toujours trop rapides. Pour y ajouter un peu et nous en laisser emporter un souvenir plus précis, à Sfax par exemple, les deux directrices, M[me] Delfaud et la supérieure des religieuses, nous ont offert de faire rédiger séance tenante, tandis que nous parcourions les autres classes, une petite composition improvisée par les élèves de la première division, et on nous a remis à notre sortie les copies faites en une heure. J'ai eu grand plaisir à les lire pendant les longues heures de voiture où le loisir ne manque pas. M[me] Delfaud avait demandé à ses élèves de raconter la visite que nous venions de faire à l'école. Aux élèves des sœurs nous avions proposé de traiter, chacune à son point de vue, ce sujet : « Mes souhaits ». Les unes et les autres s'en sont très bien tirées, en ce sens surtout qu'elles y ont mis un accent de simplicité, de sincérité et des traits de naturel qui ne peuvent manquer de réjouir.

Peut-être suis-je un peu partial : deux ou trois de ces petites filles racontent la peur qu'elles avaient à l'avance de notre visite, et comment cette peur s'est dissipée : « Ces messieurs ont été très doux, ils interrogent très gentiment, mais surtout M. le directeur; je l'aime mieux que M. l'inspecteur, qui garde toujours une figure sévère. » M. Baille ne m'en voudra pas, ni à la petite élève non plus, j'en suis sûr. D'autres copies m'ont appris à quelle épreuve nous avions mis, sans le savoir, moi du moins, la patience de ces enfants : « M. le directeur nous a demandé en s'en allant, après nous avoir fait chanter un de nos chants, si nous ne lui gardions pas rancune de nous avoir retenues quelques minutes après l'heure. Quelques minutes! Bien sûr, il ne savait pas que nous sortons d'habitude à 10 heures et demie, et il était midi. Mais nous ne lui gardons pas rancune. »

Dans la petite composition « extemporanée », comme disent les Allemands, ce qui touche le plus dans les *souhaits* exprimés, c'est la note vive de l'amour de la famille et du pays. Je prends au hasard et je transcris littéralement, sans rien corriger :

Israélites. .	3.999	(2.361	garçons et	1.638	filles).
Musulmans.	2.842	(2.831	—	11	—).
Italiens. . .	1.884	(1.018	—	866	—).
Français . .	1.815	(979	—	836	—).
Maltais. . .	1.451	(723	—	728	—).
Divers . . .	166	(93	—	73	—).
TOTAUX. .	12.157	(8.005	garçons et	4.152	filles).

Mes souhaits.

Je suis encore petite, et je n'ai que dix ans mais je voudrais deja être grande, d'abord pour prendre mon certificat détudes, ensuite bien travailler et obtenir mon brevet. Quel bonheur jéprouverai près de mes parents ensuite pour leur rendre tous les biens qu'ils m'ont faits et les servir quand ils seront vieux. Je voudrais aussi retourner dans mon pays natal et vivre tranquillement avec mes parents. Jespère que mes vœux seront exaucés. Je vais bien travailler pour cela et comme papa et maman seront heureux! Je les aiderai beaucoup, je les amuserai, je les ferai rire toujours.

Victoria S.,
Française,
âgée de dix ans.

Voici mes souhaits; puisque vous voulez les savoir, les voici.

Je voudrais partir demain pour voir ma sœur qui est en pension à Tartas dans les Landes. Ah! si cette faveur m'était accordée comme je serais contente de pouvoir me jeter dans les bras de ma sœur; comme elle sera contente! Mais je ne la reconnaîtrais plus, aussi elle ne me reconnaîtra pas. Je frapperais à la porte et je lui dirais; « devine qui est à la porte, c'est ta sœur qui vient pour t'embrasser ». Voilà mes désirs, que je voudrais bien les voir accomplir!

Blanche L.,
Française,
âgée de onze ans.

Je désire surtout une chose; je commence d'abord par celle-ci que je désire tant obtenir. Je voudrais réussir au certificat d'études; papa m'a promis que si je réussissais il me prendrait avec lui pour faire un long voyage, depuis Sfax jusqu'en Angleterre; car j'irais là pour voir mon cher frère que j'aime tant, et je lui dirais que j'ai fait ma première communion cette année; dès que je serais sortie de l'école, je me mettrais à travailler afin d'aider maman pour la dédommager de quelques peines, car notre pauvre mère souffre tant pour nous. Le deuxième souhait, c'est de voir ma tante, car je lui ai brodé un joli coussin; elle, pour me récompenser m'a envoyé une belle boîte à ouvrage. Si je dois dire tous mes souhaits, je n'en finirais pas, je désire tant de belles choses.

Marie L.,
Maltaise,
âgée de douze ans.

On pourrait transcrire plusieurs compositions aussi animées et presque aussi correctes de plusieurs jeunes Maltaises et Italiennes, et encore une rédaction toute différente d'une spirituelle petite Grecque de treize ans qui écrit gracieusement le français et qui s'amuse à décrire la modeste villa dont elle sera quelque jour la petite châtelaine.

***

Mais il faut savoir se borner; notre sujet d'études, cette fois, ce n'était pas tout le régime scolaire de la Tunisie, mais seulement l'école indigène. Nous voulions voir son personnel à l'œuvre, sa méthode en activité, ses résultats naissants.

L'expérience que poursuit là M. Machuel n'intéresse pas seulement la Tunisie. L'Algérie d'abord ne peut manquer d'en tenir un très grand compte, et même en France nous retrouvons, quoiqu'il en coûte à notre amour-propre de l'avouer, la même question en Bretagne, dans le pays basque, en Flandre, on pourrait même dire dans plusieurs districts de la Corse et des Alpes-Maritimes.

Et au point de vue pédagogique, il y aurait intérêt à faire une comparaison minutieuse entre les procédés de M. Machuel et ceux de notre respectable inspecteur général honoraire M. Carré.

Travaillant en vue de pays parfaitement français, M. Carré a pu faire abstraction du patois ou de la langue locale : il n'est tenu à aucun ménagement, et veut que l'école emploie et enseigne directement, exclusivement la langue nationale.

Opérant en Tunisie, M. Machuel a été bien inspiré de procéder autrement. Un très bon juge en ces matières a dit : « Moins nous semblerons contraindre les Arabes de Tunis à se franciser, plus vite ils viendront à nous d'eux-mêmes. » Cette tactique est applicable même à l'enseignement de notre langue : c'est par leur propre intérêt qu'il importe d'attirer et de retenir les élèves. L'enseignement de l'arabe, d'ailleurs, est une question religieuse au premier chef : l'étude du Coran est pour les musulmans toute l'éducation.

C'était donc un grand point à conquérir que le partage du temps en parties égales entre l'enseignement coranique et l'enseignement français. Et si pénible qu'il soit pour nos pédagogues de songer que trois heures par jour sont prises par des exercices dont la vertu éducative nous échappe, il faut s'y résigner. Il faut acheter à ce prix l'avantage incalculable d'avoir gagné à notre cause toute une armée de prêtres ou maîtres du Coran qui eussent pu être de dangereux adversaires de l'école s'ils n'en étaient pas les premiers auxiliaires et les plus intéressés [1]. La classe de Coran est, dans beaucoup de localités, installée dans l'école même, de sorte que les maîtres coraniques dans l'école arabe, comme les

1. Chaque muetteb ou professeur coranique reçoit une piastre par mois pour chaque élève fréquentant son école et, du même coup, la nôtre.

rabbins dans l'école juive, font à la fois la police de la fréquentation scolaire pour eux et pour nous, avec une autorité que des maîtres étrangers auraient difficilement acquise ou exercée.

Maintenant, jusqu'à quel point pénétrons-nous par ces rudiments d'enseignement dans l'âme arabe? C'est ici qu'il faut être patient dans son action et modeste dans ses prétentions. Que de fois, en entendant un de nos bons instituteurs se dépenser pour arriver à faire entrer dans la tête de l'indigène quelques sons, quelques mots de français, ne nous sommes-nous pas demandé si le résultat est en proportion de l'effort? Plus nous y avons repensé sur place et en face de ces centaines d'enfants dont les circonstances ont fait les pupilles de la France, plus nous jugeons que cette œuvre, ardue, étroite, aride, est cependant une des plus belles en somme à laquelle de jeunes maîtres français puissent consacrer leur activité.

M. Machuel a eu, entre autres bonheurs, celui de décider à venir successivement se ranger autour de lui deux ou trois groupes de maîtres choisis par lui en France parmi les sujets primaires d'élite et qui en huit ou neuf ans sont devenus un véritable petit état-major de la colonisation scolaire[1]. La condition *sine qua non*

1. Voici l'état du personnel enseignant des écoles publiques, en y comprenant le lycée et l'école secondaire de filles :

GRADES ET DIPLOMES		LAÏQUES		CONGRÉGANISTES		TOTAUX
—		Hommes	Femmes	Hommes	Femmes	—
Professeurs	agrégés	2	»	»	»	2
—	licenciés	12	»	»	»	12
—	pourvus du certificat d'aptit. à l'enseignement spécial	1	»	»	»	1
—	pourvus du certificat d'aptit. au profess. des écoles normales	2	1	»	»	3
—	pourvus du certificat d'aptit. à l'enseignement du dessin	1	»	»	»	1
—	diplômés de l'enseignement supérieur de l'agriculture	1	»	»	»	1
—	bacheliers	3	»	»	»	3
—	pourvus du diplôme supérieur d'arabe	1	»	»	»	1
—	pourvus du certificat d'aptit. à l'inspection et à la direction des écoles normales	1	1	»	»	2
—	bibliothécaire	1	»	»	»	1
Maîtres pourvus du brevet supérieur		72	11	2	»	85
— —	du brevet élémentaire	52	13	26	20	121
—	non brevetés	»	»	3	14	17
Total du personnel donnant l'enseignement français		149	36	31	34	250

à remplir, il faut le remarquer, c'était d'apprendre l'arabe; pas un ne le parlait avant de débarquer, et tous, tous ceux du moins qui sont restés, le savent aujourd'hui à des degrés divers: il ne faut pas songer à exercer en Tunisie sans parler tant bien que mal l'arabe, bien entendu l'arabe vulgaire seulement [1].

En 1884, c'est M. Baille, qui quittait l'école normale de Grenoble, où il venait d'être nommé professeur pour venir se mettre au service de l'école normale naissante du collège Alaoui; puis M. Vandaine, déjà bon instituteur à Grenoble et aujourd'hui directeur de l'école de Kairouan, où il obtient d'incomparables résultats; M. Combaz, l'excellent directeur de l'école annexe du collège Alaoui, la cheville ouvrière de la pédagogie professionnelle des écoles franco-arabes; puis MM. Lods, Gros, Chapavert, Randon, tous encore en exercice. Une seconde fournée en juillet 1885 : MM. Legros, de Hirson; Veyrier, de Dieulefit; Ponson, de Lyon; Bérard, de l'Ain; Marquenay, Vidal, Thomas, etc. Les principales sources de recrutement ont été l'Isère, où M. Machuel a d'abord beaucoup puisé par ses relations personnelles, puis le Loir-et-Cher, la Nièvre, le Gard et quelques départements de l'Est. L'Algérie a fourni aussi quelques maîtres comme le regretté M. Casteran et M. Bourget [2], mais il est clair que ce n'est pas là, comme on pourrait le croire à ne consulter que la proximité géographique, une pépinière importante pour la Tunisie: on craint, non sans quelque raison, que les maîtres algériens

Report	149	36	31	34	250
Autres fonctionnaires :					
Moniteurs et monitrices	5	2	»	»	8
Maîtresses de couture	»	3	»	»	2
Chargés de cours divers	11	»	2	»	13
Maîtres indigènes	57	»	»	»	57
TOTAL du personnel enseignant	222	41	33	34	330

1. Il a été établi trois examens de niveau très différent pour la connaissance de cette langue :
1° *Un certificat de connaissance de l'arabe parlé;*
2° *Un brevet d'arabe;*
3° *Un diplôme supérieur d'arabe.*
Ce dernier grade, d'un accès très difficile même aux Arabes, suppose des études approfondies que pas un instituteur n'a encore pu faire. Au brevet d'arabe, il s'est présenté jusqu'ici 10 candidats, dont 6 admis; au certificat d'arabe parlé, 13 candidats, dont 6 admis.

2. Économe de l'école normale, dont nous avons applaudi pendant les fêtes les chaleureuses compositions musicales.

n'aient quelque penchant à confondre l'indigène tunisien avec celui qu'ils ont pu voir en Algérie.

Aujourd'hui, il en est du recrutement du personnel scolaire comme de celui des colons et des fonctionnaires en Tunisie : on préfère le choix au nombre, c'est un recrutement d'élite qui peut seul convenir et seul suffire. Et c'est par là que se distingue tout de suite ce personnel primaire, que d'après les vieux errements on s'attendrait à voir composé, je ne dis pas du rebut de la métropole, mais d'une collection de personnalités ayant eu une carrière plus ou moins aventureuse, avec des accidents ou des raisons de s'expatrier ; il n'en est rien : c'est un corps homogène et très régulier, jeune, intelligent, actif, ambitieux d'une saine ambition, et qui a conscience de remplir, à notre extrême avant-garde, une belle mission. D'autres portent dans ce magnifique pays les capitaux français : ils y versent, eux, goutte à goutte et d'abord bien humblement, l'âme de la France. Ils nous font aimer, ils nous font connaître. Un caïd disait à M. Machuel : « Faites bien attention au premier instituteur que vous nous enverrez : c'est d'après lui que nous jugerons tous les Français ». Je ne sais rien de plus beau, rien de plus propre à réconforter le moral que de se sentir ainsi — comme plusieurs de ces jeunes ménages que j'ai vus seuls Français au milieu de quelques milliers d'Arabes — le spécimen décisif sur lequel des populations entières se détermineront à entrer en sympathie avec la France, oublieront peu à peu leurs préjugés ou leurs haines, arriveront à comprendre nos idées, nos mœurs, à respecter la famille française, et peu à peu s'ouvriront sans défiance et de plus en plus profondément à notre influence. Cela aussi, c'est une conquête, la conquête des parents après celle des enfants. Et celui qui, tout en ne paraissant rien faire d'autre qu'enseigner le français et tenir le bureau de poste, aura ainsi à lui tout seul gagné pour tout l'avenir des milliers d'amis à la France, peut se flatter de n'avoir pas perdu sa vie.

F. B.

L'EXPOSITION DE CHICAGO

(Notes d'un visiteur français.)

(2me article.)

L'Exposition du ministère de l'Instruction publique et des établissements d'instruction relevant des autres ministères a été officiellement ouverte le 10 juin dernier. Des invitations avaient été adressées aux délégués des gouvernements étrangers et des États américains, aux autorités scolaires, aux maîtres et maîtresses de la ville, à la presse. On est venu en foule. Beaucoup de dames. Nous avons offert, selon un usage assez répandu ici, du champagne, des gâteaux et des fleurs, en même temps que nous faisions les honneurs de nos collections, de nos cahiers et de nos livres.

L'Exposition scolaire de la France, qui semblait, au début, condamnée à se renfermer dans les plus modestes proportions, a réussi à prendre une extension assez considérable, et elle est certainement l'une des plus importantes, la plus riche en documents et la plus substantielle. Elle paraît produire une excellente impression sur les nombreux visiteurs qui la parcourent. Ils le disent du moins, en feuilletant nos albums et en nous interrogeant avec une réelle curiosité sur notre organisation, si différente de la leur.

Nos salles sont précédées par un grand et lumineux vestibule, gracieusement concédé, au dernier moment, par l'administration américaine, et orné des modèles en plâtre destinés à nos écoles normales et à nos lycées. Sur le premier panneau se trouvent des dessins d'élèves d'écoles normales et de très belles photographies des écoles de Lille et de Roubaix ; au centre, une école maternelle sur le tableau noir de laquelle la maîtresse avait écrit, à la craie, en gros caractères : « Les petits Lillois saluent leurs amis de Chicago ». Les deux piliers de l'entrée sont garnis de cartes géographiques ; sur nos huit panneaux (il n'y en avait que deux à l'origine) se trouvent des tableaux de travaux manuels (bois, fer, modelage), les spécimens de notre imagerie scolaire, des cartes murales, des tableaux d'enseignement par l'aspect (histoire naturelle, industrie, etc.), de la musique, des dessins, de la statistique et même de la

sténographie. Le beau tableau d'aquarelles de l'école de la rue Ganneron occupe un large entre-deux de fenêtres.

Dans les hautes vitrines de notre salle principale sont exposés : 1° les publications des sociétés savantes, les livres des bibliothèques publiques, les missions scientifiques; 2° les thèses de doctorat des diverses Facultés et les documents de l'enseignement supérieur; 3° les livres, méthodes, programmes, atlas de l'enseignement secondaire, les meilleures compositions de concours de l'an dernier des lycées et collèges, les programmes et compositions des lycées de jeunes filles, les compositions de l'an dernier pour les différents examens : baccalauréats, licences, certificats d'aptitude, agrégations; cette partie est celle qui surprend le plus les visiteurs attentifs, parce qu'elle ne correspond à rien ou à peu près rien de vraiment analogue chez eux; notre enseignement secondaire est une institution étrangère à l'Amérique; 4° les publications du Musée pédagogique, monographies et documents, principaux ouvrages de pédagogie édités en France, depuis Fénelon et Rousseau jusqu'à MM. Compayré, Marion, Pécaut et autres, la *Revue pédagogique*, etc.; 5° les principaux livres de classe usités dans nos écoles primaires supérieures, provenant de toutes les librairies classiques de Paris; 6° un spécimen des ouvrages qui constituent la plupart de nos bibliothèques scolaires; cette institution parait très appréciée; 7° nos écoles de garçons, cahiers, dessins, photographies; 8° nos écoles de filles, id.; 9° nos écoles primaires supérieures, id.; 10° nos écoles normales, programmes, travaux d'élèves, cahiers, compositions, dessins, photographies; 11° travaux de maîtres, livres, conférences, rapports d'inspection, méthodes d'enseignement, agriculture, musique, gymnastique; 12° spécimens des instruments employés dans nos écoles primaires supérieures et normales pour l'enseignement des sciences, physique, chimie, histoire naturelle, y compris une machine électrique, une machine pneumatique, et même un bijou de machine à vapeur pour les démonstrations; enfin le matériel scolaire pour l'écriture et le dessin, réductions de mobilier d'école, etc.

Une belle et large vitrine basse, que nous avons eu la bonne fortune d'hériter du « Palais des femmes » et de pouvoir placer en vive lumière le long du lac, longue de onze mètres, nous a permis d'exposer toute la série de nos travaux manuels, depuis

les découpages et les petits tricots de nos écoles maternelles jusqu'aux coutures, broderies, vestons, dentelles et fleurs provenant des grandes écoles de Lyon, Bordeaux, Le Puy, Nice, Toulon, etc., ainsi qu'un certain nombre de travaux de garçons qui n'avaient pu trouver place sur les panneaux, menuiserie, fer, modelage et figures géométriques.

De plus, trois longues tables, placées au milieu de notre salle, et un pupitre attenant aux vitrines, sont chargés et même surchargés d'albums et de cartons de dessins, de couture, de photographies, de plans d'écoles, etc. Je rougissais, au début, de notre pauvreté; je suis aujourd'hui débordé par notre abondance. A mesure que les caisses se déballaient et que les objets se rangeaient peu à peu à leur place, j'ai été frappé de la richesse, de la variété, de l'originalité, de l'intérêt de nos envois. Je n'ai rien trouvé de pareil chez les autres.

Quatre salles contiguës contiennent les expositions de l'École centrale, de l'École des mines, des Écoles d'arts et métiers, Aix, Châlons, avec d'énormes panneaux de travaux de fer, des machines compliquées qu'on s'arrête à examiner, des écoles d'horlogerie de Besançon et de Ciuses, où les ressorts toujours en mouvement attirent l'œil, des Écoles de commerce de Paris et de Bordeaux, très regardées par ce peuple de comptables. de la Société Franklin, des Associations polytechnique et philotechnique, dont les travaux d'élèves, modes, fleurs, dessins, porcelaines, forment un charmant panneau. Les cartes du service topographique du ministère de la Guerre, France centrale, Alpes et Pyrénées, Tunisie et autres, en noir, en couleur, en relief, véritablement admirables, sont admirées des connaisseurs, et un professeur allemand nous confessait l'autre jour qu'il n'avait jamais rien vu d'aussi parfait. Tout cet ensemble témoigne d'un grand effort et d'un incontestable progrès. Nos épreuves nous ont servi ; nous n'avons pas perdu notre temps; et, s'il reste beaucoup à faire dans le domaine de l'enseignement, on a l'impression réjouissante qu'il a été beaucoup fait jusqu'à ce jour.

L'Exposition française en général a un très grand succès ; le rez-de-chaussée est consacré à nos industries ; le bon goût des étalages, l'éclat des toilettes exposées, robes de soie de toute couleur et de toute forme, broderies de luxe, meubles somptueux,

riches étoffes, fourrures, porcelaines, bronzes d'art excitent l'admiration. On entend à toute minute les femmes s'écrier : *I have never seen such a thing in my life?* (Je n'ai jamais rien vu de pareil dans ma vie !). Il est vrai que c'est ici un mot assez fréquent. Notre Exposition scolaire ne peut prétendre à une telle popularité et ne provoque pas ces réflexions des passants. Elle est austère, ses principaux trésors sont d'apparence modeste ; il faut fouiller la mine pour en retirer les pépites. Mais quand un homme ou une femme d'école s'y attarde, écoute les explications, laisse se dérouler la série de nos exercices, on sent que le visiteur est captivé. La monographie scolaire d'un jeune Français, ses cahiers mensuels, ses compositions, ses dessins, son certificat d'études, ses livres, la monographie d'un élève d'école normale, la monographie d'une école dans ses divers cours, les cahiers de roulement, les programmes, les emplois du temps, forment un ensemble d'une sincérité et d'une clarté qui ne laissent aucun doute. Une visite un peu attentive et prolongée équivaut vraiment à une sorte d'inspection générale ; car nous mettons sous les yeux des rapports réels d'inspecteurs primaires, et d'inspecteurs d'académie, et de directeurs d'écoles. Rien n'est caché, rien n'est habillé pour la circonstance. C'est la vie réelle de nos écoles qui se déroule devant les yeux.

Le travail manuel commence à préoccuper ce pays-ci ; on s'est mis à l'organiser dans certaines écoles ; on lui a consacré çà et là des écoles spéciales, préparatoires à l'apprentissage ou aux écoles techniques. Aussi l'attention se porte-t-elle vers les spécimens que nous avons apportés. Ils ne diffèrent guère des objets exécutés dans les écoles d'Amérique ; nous y apportons peut-être plus de méthode, plus de suite dans la série des travaux, — je parle des travaux de garçons, où l'on procède trop souvent ici par bonds et un peu au hasard. Nos travaux à l'aiguille paraissent généralement supérieurs à ceux des écoles d'Amérique ; il est vrai que nous avons apporté le dessus du panier, et qu'on consacre ici peu de temps à ce genre de travail.

L'Exposition scolaire américaine est très vaste et très dispersée ; par la force des choses, elle est aussi très monotone, les quarante-quatre États de l'Union exposant chacun leurs écoles et

leurs universités, quelques-uns, les plus importants, sur un espace considérable. D'immenses étendues sont couvertes, pour ce qui regarde les universités ou collèges, d'instruments de physique, de collections de minéralogie, de botanique, de zoologie; habituellement, ces collections se composent d'objets grossis et qui semblent plus appropriés à l'enseignement populaire qu'à l'enseignement scientifique. Ainsi, des parties du squelette humain qui ressemblent à des restes de mammouths ; un crâne colossal, des tibias gigantesques. De même pour les organes des fleurs. Ce côté de l'Exposition m'a paru enfantin et ne témoigne pas d'un haut degré de savoir chez les jeunes gens auxquels il est destiné. Sauf quelques universités, bien connues du reste, l'enseignement supérieur est en effet assez faible; on n'a pas le temps de se livrer aux longues études, aux travaux de longue haleine et de désintéressement qu'exige impérieusement la science. On se hâte vers les résultats, vers la pratique, vers l'application immédiate.

L'enseignement primaire se décompose ici en plusieurs catégories. L'école primaire proprement dite va de six à dix ans ; l'école de grammaire de dix à quatorze; l'école supérieure de quatorze à dix-huit. Il y a des enfants, en grand nombre, plus intelligents, plus laborieux, qui franchissent plus rapidement ces divers degrés. L'exposition de ces écoles consiste en devoirs et en dessins. Les devoirs ne comportent pas une série de cahiers des mêmes élèves. L'usage du cahier est du reste à peu près inconnu. On distribue pour chaque exercice une feuille blanche, où l'élève inscrit son nom et écrit rapidement le devoir prescrit. Ce sont ces feuilles réunies et reliées par classe qui constituent le fond universel et invariable de l'Exposition scolaire américaine. Elles correspondent à peu près à nos cahiers de roulement en ce sens qu'elles donnent la physionomie d'une classe, mais à un jour donné et pour un exercice isolé. Ces devoirs sont généralement très courts, consistent en un petit nombre de lignes largement et rapidement écrites. On n'y sent pas l'effort, la recherche du mieux, le dur labeur; ni tache, ni rature; c'est enlevé. J'en ai parcouru beaucoup, de jeunes élèves et de plus avancés ; je n'ai pas su y découvrir ce que j'attendais, ce que je croyais la marque distinctive de ce pays, l'accent personnel, fût-il même fautif. Le côté uniforme est ce qui saute le plus aux yeux.

Je comprends bien pourquoi, et que c'est voulu. J'ai été voir bon nombre d'écoles publiques dans cette immense agglomération de Chicago, qui grandit démesurément d'année en année par une incessante marée d'immigration. La moitié de la population est allemande; il y a soixante-dix mille Scandinaves, beaucoup d'Italiens, des Russes, des Canadiens, etc. Les enfants qui arrivent aux écoles ne savent pas l'anglais, sont des étrangers; il faut pendant les années de classe les transformer et en faire de bons Américains. On y réussit d'étonnante manière. Au bout de peu d'années passées dans ce creuset, ils sont fondus, façonnés, sortent du même moule, portent la même empreinte, ont la même langue, la même écriture, les mêmes habitudes d'esprit, ont lu les mêmes livres, chanté les mêmes chants, fait les mêmes gestes; qui voit l'un voit l'autre; filles, garçons, ils sont *American citizens*, « citoyens américains », c'est le mot dont on se sert, qu'on leur répète à toute minute, dont on leur apprend, à juste titre, à être fiers. Si cette uniformité est nécessaire, est une nécessité de salut public dans un État sans cesse en formation comme celui-ci, elle l'est dans tous les États nouveaux ou en accroissement, elle l'est en somme plus ou moins dans toute l'étendue de l'Union.

Un des exercices les plus significatifs à cet égard, dont j'ai été témoin dans les écoles de Chicago, mais qui doit être général si j'en juge par les photographies de différents États, c'est le salut au drapeau. Chaque élève a deux petits drapeaux, tricolores avec les étoiles blanches sur fond bleu; à un signal de la maîtresse, tous se lèvent et ils imitent ses mouvements. On porte les deux drapeaux sur son cœur, sur sa tête, autour de son cou, on fait les exercices d'assouplissement, les portant en avant, en arrière, en haut, en bas, avec un chant rythmé très monotone. Rien de curieux comme de voir ces grands garçons et ces grandes filles accomplir gravement toute cette mimique qui identifie chacun de leurs mouvements avec l'étendard national. L'exercice se termine par un chant patriotique.

Ce qui rend assez difficile d'embrasser d'ensemble l'Exposition scolaire, c'est qu'en dehors des salles du Palais des manufactures, chaque État s'est bâti un monument particulier, dans

lequel se retrouve l'exposition de ses produits spéciaux et de ses écoles. Il y a des expositions scolaires dans le bâtiment des femmes, dans le bâtiment des enfants. Celui-ci est assez étrange. Il contient tous les jouets, depuis le hochet jusqu'aux joujoux les plus compliqués, arbres de Noël, paysages, etc.; une bibliothèque, fort incomplète du reste, d'ouvrages de pédagogie enfantine ou de récits enfantins en diverses langues; une grande salle de gymnastique avec les agrès, dont une partie a été récemment répudiée en France, anneaux, trapèzes, barre fixe, chevaux, échelles, cordes, etc.: chaque jour une classe y vient faire des exercices sous la direction d'un maître pour la distraction du public; une crèche modèle avec tous les instruments, lits, berceaux, marcheuses, les plus perfectionnés; on y prend des enfants en garde pour vingt-cinq sous, afin d'en montrer le fonctionnement aux spectateurs; une salle d'asile modèle, dans laquelle une douzaine de bébés bien frisés viennent fonctionner derrière des vitres où le public s'amasse, pour les voir prier, chanter, tourner, écouter les récits de la maîtresse: piano, jouets, tout le frœbelianisme, rien n'y manque; idem, une classe de cuisine, derrière des vitres; idem, derrière d'autres vitres une classe de *slöjd*, ou travail manuel du bois, et de modelage d'argile. où j'ai eu la faveur de pénétrer: trois jours par semaine une classe de garçons et filles, trois autres jours une autre classe, viennent opérer sous la direction d'un maître et sous l'œil du public; le matin le bois, l'après-midi l'argile. Tout cela fort intéressant, mais un peu trop réclame et affiche pour nos mœurs.

J'ai eu plus de plaisir à voir les réalités de la vie scolaire que ces exhibitions; j'ai assisté à de vraies classes, en particulier à celles d'une école normale dirigée par un colonel. Il est vrai qu'en Amérique les colonels abondent depuis la guerre de sécession. L'école normale du comté de Cook, au sud de Chicago, se compose d'une grande école publique de quatre cents élèves, divisés en huit années et en seize classes, à laquelle est annexée une école normale, — car c'est ainsi, je crois, qu'il faut envisager la chose. Cent cinquante élèves-maîtres, dont une vingtaine de jeunes gens (les autres sont des jeunes filles), suivent des cours destinés non à leur enseigner les sciences, mais à leur apprendre comment il faut en appliquer l'enseignement à l'école. Le cours est d'une ou

deux années. Tous les jours, de une heure et demie à deux heures et demie de l'après-midi, a lieu l'exercice pratique. C'est le seul moment de contact entre les deux écoles, bien que tous les cours aient lieu dans le même bâtiment, à différents étages. L'école primaire est alors divisée en groupes de dix élèves, à la tête desquels est placée successivement une élève-maîtresse; les autres élèves de l'école normale s'assoient aux tables des enfants, deviennent des écoliers, prennent part aux exercices, lèvent la main quand la maîtresse interroge, répondent quelquefois. L'heure finie, les choses reprennent leur marche accoutumée. Les élèves-maîtres qui ont assisté à la leçon rédigent leurs remarques, qu'ils remettent au directeur, lequel en fait usage, s'il y trouve des observations justes, pour faire la critique de la leçon, mais en particulier vis-à-vis de l'élève qui a été chargé du groupe. Il n'y a pas de critique publique.

Le colonel Parker, directeur de cet établissement (de la famille du célèbre Théodore Parker, de Boston), est un esprit distingué, chercheur, original, qui a fait de son école une école modèle; il s'efforce avec un zèle louable, et non sans succès, de développer chez les enfants l'esprit de recherche et d'observation, la spontanéité, l'élan. Il a donné une grande place, dès la première année d'école, au dessin d'après nature, ou plutôt à la peinture; il met aux mains des petits des pinceaux, des couleurs, un verre d'eau, les place en face d'un arbre, d'une fleur, et les laisse chercher; j'ai vu de ces aquarelles tout à fait charmantes, « impressionnistes ». Il cultive aussi avec prédilection la géographie naturelle, l'étude des accidents de terrain et des reliefs. Il y a là des essais vraiment curieux et instructifs.

Quoi que disent les Américains contre notre système d'émulation, ils ne le dédaignent pas tout à fait. J'ai assisté à une véritable distribution de prix. C'était la sortie de la dernière promotion d'une école primaire supérieure *(high school)*; c'est ce qu'ils appellent un *commencement*: c'est la fin de la vie d'école pour la plupart, et, comme ils disent, le commencement de l'école de la vie. Nous étions dans une église prêtée à cet effet, l'école de Hyde-Park n'ayant pas, par exception, de salle d'assemblée. L'église était ornée de fleurs. Quatre-vingt-dix jeunes gens, dont une vingtaine de garçons en veston, avec des fleurs

à la boutonnière, le reste, des jeunes filles en blanc fort élégantes, ont défilé lentement devant nous, au son de l'orgue, pour aller prendre place sur les estrades. Le président de la jeune université de Chicago (elle n'a qu'un an d'existence) a lu un discours sur la nécessité, pour des citoyens américains qui vont entrer dans la vie, d'être *sérieux*. Il a développé ce qu'il entendait par là : sincérité, courage, énergie, persévérance. Le directeur a adressé une touchante allocution à ses élèves qui allaient le quitter, et a remis à quelques-uns d'entre eux des médailles d'or et d'argent données par de riches particuliers, dont un rédacteur en chef de journal, pour récompenser les meilleurs travaux d'instruction civique. Deux jeunes filles et un jeune homme ont été particulièrement applaudis. Au jeune homme le directeur a promis les plus hautes destinées, et lui a fait presque entrevoir un fauteuil de président de la République. Puis deux des élèves nous ont adressé des discours-dissertations. L'un, une gracieuse jeune fille, avait choisi pour sujet : *Les hommes de génie;* elle nous a expliqué ce qu'elle entendait par le génie, ce qu'il est, ce qu'il n'est pas, comment les circonstances le favorisent, mais ne le créent point, puis elle a terminé par d'éloquents adieux à son école. L'autre, un grand garçon de dix-sept ans, nous a entretenus de l'*Originalité*, ce qui la constitue, ses rapports avec les « précédents », qui sont ce qu'il y a de meilleur et de pire; on nous rebat les oreilles avec ce que nos pères ont fait; c'est bien, à condition de ne pas s'y tenir; d'ailleurs, il n'y a eu qu'un homme vraiment original, c'est Adam; quant à nous, il faut l'être à notre façon; et il a terminé, lui aussi, par des adieux à l'école. Notre promotion, a-t-il dit, est vraiment originale, et, au lieu de nous affliger de notre départ, réjouissons-nous comme des marins dont la voile s'enfle pour parcourir audacieusement l'immensité des mers. Ce garçon a la parole facile, l'accent agréable, le geste élégant, et il a eu un véritable succès. Une maîtresse est venue lui offrir une lyre de roses. C'est d'ailleurs le poète de la promotion; la classe a chanté une poésie de lui (assez prosaïque) avant le départ. Avec cela de la musique, des chœurs, puis la distribution solennelle et silencieuse des diplômes. Ces jeunes gens, ces jeunes filles s'en vont les uns dans les collèges, d'autres dans les universités, d'autres dans les bureaux et les affaires.

Tout cela n'est pas dans l'Exposition, mais c'en est le commentaire vivant. C'est bien ainsi, sur le fait, qu'il faut saisir la vie scolaire. A l'occasion de ces départs ou « commencements », les élèves des différentes écoles composent des discours, des dissertations sur des sujets qu'ils choisissent. Voici quelques-uns des sujets récités ces jours-ci : « Nécessité de l'éducation politique aux États-Unis. — Il faut s'opposer à l'immigration. — Il ne faut pas mettre d'entraves à l'immigration. — Le régime des écoles supérieures. — La question de l'esclavage. — L'influence de la nature. — Que puis-je apprendre à l'Exposition de Chicago ? — L'héroïsme. — Le caractère moral de Jay Gould. — Les travailleurs et les frelons. — Le courage physique et le courage moral, etc. » Il y a dans tout cela bien de la prétention et du vide, mais il y a aussi de l'audace et de la réflexion ; bref, un mélange de bon et de mauvais, comme dans toutes les choses humaines.

Nous sommes en présence de mœurs, de nécessités, d'habitudes intellectuelles et sociales différentes des nôtres. On ne peut les juger à notre mesure ; il ne serait pas bon non plus de les admirer et de les imiter à la légère. Ce qui vaut pour eux ne vaudrait pas autant pour nous. Chacun de nous est dans sa ligne et fera bien de s'y tenir. Améliorons nos méthodes, prenons au dehors ce qui peut servir à nous tenir en éveil et à nous pousser en avant ; mais gardons-nous de croire que l'imitation aveugle d'autrui soit la condition indispensable du progrès.

Jules Steeg.

UNE OBJECTION CONTRE LA RÉFORME DE L'ORTHOGRAPHE

L'ÉTYMOLOGIE

Une des objections, la plus forte peut-être, à coup sûr la plus spécieuse, qu'on oppose à la réforme de l'orthographe, c'est l'étymologie. On ne doit, disent les conservateurs, ni supprimer ni modifier les lettres qui, dans l'orthographe actuelle, sont en conflit avec la prononciation, quand ces lettres marquent l'origine des mots, l'étymologie. Si vous touchez à l'étymologie, vous coupez les mots de leur racine, et dès lors c'en est fait de la langue, tout se disloque, tout va à la dérive, c'est le naufrage universel.

Il suffira d'un moment de réflexion pour dissiper cette crainte. A quoi sert l'étymologie dans l'orthographe? A indiquer, à rendre visible pour l'œil l'origine des mots, et cela, en introduisant, dans l'écriture, des lettres qui marquent autre chose que la prononciation, autre chose que le français, qui supposent notamment la connaissance du latin et du grec, et qui par conséquent, intelligibles pour les seuls savants, sont une énigme pour ceux qui n'ont pas étudié les origines grecques et latines: ainsi *h* dans *anachorète*, *p* dans *sept*, *t* au lieu de *s* dans *martial*. Or, faire figurer dans l'orthographe des signes qui n'ont aucun rapport avec les sons, c'est-à-dire avec la langue elle-même, dont le sens échappe au plus grand nombre de ceux qui en font usage, et obliger tout le monde, savants et ignorants, à les employer, c'est, en principe, une erreur et une porte ouverte à l'arbitraire; c'est en outre, dans la pratique, un abus des plus criants, surtout si l'on songe que, dans l'orthographe actuelle, cette prétendue étymologie n'est le plus souvent qu'une suite d'inconséquences, de fautes et de contradictions.

I

Tout d'abord, c'est fausser le principe de l'orthographe que d'y mêler l'étymologie.

Dans les deux mots *cratère* et *panthère*, la dernière syllabe *tère* a un son identique : logiquement, l'écriture aussi devrait être identique. Pas du tout, les étymologistes s'y opposent : en grec, disent-

ils, le mot *panthère* a une *h*. Il est vrai qu'en grec on prononçait cette *h*, il était donc logique de la marquer dans l'écriture. En français nous ne la prononçons pas: peu importe, il faut la marquer quand même, parce que nous devons écrire le français, paraît-il, non pas comme il se prononce, mais comme on prononçait le grec. N'est-ce pas là un beau raisonnement?

Si encore on se contentait d'employer dans l'orthographe des lettres qui ne se prononcent pas! Mais, sous prétexte d'étymologie, on en introduit qui dénaturent la prononciation: ainsi le *t*, auquel on fait représenter, non pas seulement le son *t*, mais le son *s*. Le mot *nation*, par exemple, qui contient le son *s*, devrait s'écrire *na*-**s**-*ion* (1). Pas du tout, l'étymologie réclame : le mot *nation* en latin s'écrit avec un *t*, il faut l'écrire aussi en français avec un *t*. En vain ferez-vous observer que les Latins avaient raison de mettre un *t*, puisqu'ils prononçaient *t*; mais qu'en français le son s'étant modifié, il serait logique de modifier aussi l'écriture. L'étymologie ne se pique pas de logique.

Et si le mot vient de l'allemand ou de l'anglais, faudra-t-il aussi conserver les lettres étymologiques? Le mot *redingote*, par exemple, vient de l'anglais *riding-coat*; faudra-t-il, sous prétexte d'étymologie, et en dépit de la prononciation française, l'écrire comme en anglais? Et pourquoi pas, si on le fait pour le latin et le grec?

En principe donc l'étymologie est une erreur dans l'orthographe, puisqu'elle y dénature les sons qui composent la langue. Ecrire les mots français non pas comme ils se prononcent, mais comme on les prononçait en latin et en grec, ou même comme on les prononce en anglais, c'est absurde. Puisque les sons de ces différentes langues ont été francisés, il est juste d'en franciser aussi l'écriture.

II

D'ailleurs, quelle règle établira-t-on pour fixer la part de l'étymologie dans l'orthographe? En vertu de quel principe conserve-t-on, par exemple, le *p* latin de *baptême* (baptisma), quand on supprime celui de *écrit* (scriptum)? ou le *g* de *vingt* (viginti), quand on supprime celui de *trente* (triginta)? Pour conserver le *t*

1. Les Italiens écrivent ce mot comme ils le prononcent, *nazione*, en dépit de son étymologie latine.

étymologique de certains mots, comme *action*, *adoption*, *inertie*, *argutie*, etc., on donne à cette lettre, suivant les cas, la double valeur phonétique de *t* et de *s*; pourquoi n'appliquerait-on pas la même mesure à toutes les lettres étymologiques, au *p* par exemple, ce qui permettrait d'écrire *neveu* et *avril* avec un *p* comme en latin, *nepeu*, *april* (nepotem, aprilis)? Le *p* se prononcerait de deux façons, tantôt *p*, tantôt *v*, comme le *t* se prononce tantôt *t*, tantôt *s*. Ou encore, quelle raison empêcherait d'écrire les mots *chant* et *chapitre* avec un simple *c*, comme en latin, *cant*, *capitre* (cantus, capitulum)? Le *c* ici se prononcerait *ch*, comme le *ch* se prononce *c* dur dans *écho* et *chronique*, etc., etc. Le grammairien Dubois, au seizième siècle, écrivait *ligons* au lieu de *lisons*, pour conserver le *g* étymologique de *legimus*, en prenant la précaution d'avertir qu'il fallait prononcer *lisons*. Peut-être ferions-nous bien de l'imiter et d'avertir, quand nous écrivons *argu-tie*, qu'il faut prononcer *argu-sie*.

On le voit, faire entrer l'étymologie dans l'orthographe, c'est ouvrir la porte toute grande à l'arbitraire. Et M. Havet a pleinement raison, quand il dit: « Si le lecteur se sent un penchant à favoriser l'étymologie dans l'orthographe, qu'il essaie de donner à son instinct une formule: il ne sera pas long à démêler l'illusion et à chasser la chimère. »

III

Si au moins la présence des lettres étymologiques pouvait rendre service à quelqu'un! Mais à qui? pas aux ignorants, puisqu'elles n'ont à leurs yeux aucune signification. — Aux savants, dit-on, en les mettant sur la trace des origines. — Erreur: les érudits ne savent-ils donc plus rattacher les mots *douter*, *écrit*, *votre*, *faux*, aux mots latins *dubitare*, *scriptum*, *vester*, *falsum*, depuis qu'ils ont perdu leurs lettres étymologiques, et qu'ils ne s'écrivent plus comme autrefois *doubter*, *escript*, *vostre*, *faulx*? Les savants ont-ils besoin de lettres étymologiques pour remonter de *moudre* (autrefois *mouldre*) à *molere*, de *boire* à *bibere*, de *craindre* à *tremere*, de *noël* à *natalem*, de *forger* à *fabricare*? Ils ne seront pas plus embarrassés pour retrouver l'origine du mot *sculpture*, quand il s'écrira sans *p*, ou du mot *phénomène*, quand il s'écrira avec *f*, qu'ils ne le sont aujourd'hui pour découvrir celle des

mots *semaine* (autrefois *sepmaine*) et *fantaisie* (autrefois *phantaisie*). Les savants, Dieu merci, dans les lois de la linguistique, ont, pour remonter à la source des mots, des indications plus sûres que n'est la présence — aussi erronée souvent que capricieuse — des lettres étymologiques. Celles qui s'attardent encore dans notre orthographe peuvent rejoindre leurs aînées aujourd'hui disparues, sans que l'origine des mots coure risque de se perdre avec elles. Ces lettres mystérieuses, étranges, peuvent faire illusion aux profanes et leur sembler autant de dragons chargés de monter la garde autour d'un trésor caché. Les initiés savent qu'il n'en est rien. Leur disparition ne saurait avoir aucun inconvénient: le trésor n'en demeurera pas moins à sa place, visible aux yeux qui ont qualité pour le voir. Attendre de la présence des lettres étymologiques une indication utile, scientifique surtout, pour la recherche des origines, c'est être dupe d'une illusion. Sainte-Beuve l'a remarqué très justement: « Cette raison qu'il faut garder aux mots tout leur appareil afin de maintenir leur étymologie est parfaitement vaine; car, pour une lettre de plus ou de moins, les ignorants ne sauront pas mieux reconnaître l'origine du mot, et les hommes instruits la reconnaîtront toujours. »

IV

Mais voici une considération qui va, nous l'espérons, achever de convaincre le lecteur. Cette prétendue étymologie, qu'on vante comme faisant le charme et la valeur scientifique de l'orthographe, n'est en réalité, dans l'orthographe actuelle, qu'une série d'inconséquences et de contradictions. Les preuves abondent.

Prenons d'abord les mots qui viennent du grec.

Pour ces mots la règle étymologique veut que ceux qui s'écrivent, en grec, par *ph*, *th*, *ch*, *y*, s'écrivent de même en français : *philosophie*, *théorie*, *choléra*, *mystère*.

On va voir comme cette règle est bien observée. A côté des mots *phénomène*, *physique*, *phonographe*, *pharmacie*, *alphabet*, *néphrétique*, *phoque*, etc., qui s'écrivent en français comme en grec par *ph*, voici d'autres mots qui ont également en grec un *ph* : *fantaisie*, *fantôme*, *frénésie*, *flegme*, *frénétique*, etc. — A côté des mots *théâtre*, *orthographe*, *thème*, *mathématiques*, etc., qui

ont en grec un *th*, voici d'autres mots qui s'écrivent également en grec par *th : trône*, *trésor*, *trésorier*, *phtisie*, *diphtongue*, etc. A côté des mots *chrysalide*, *chronologie*, *choléra*, *archange*, *anachorète*, qui ont un *ch* en français comme en grec, voici d'autres mots qui s'écrivent aussi en grec par *ch : caractère*, *colère*, *école*, *mécanique*, *mélancolie*, etc. Enfin, à côté des mots *anonyme*, *idylle*, *crypte*, qui ont conservé l'*y* étymologique, en voici d'autres qui, en grec, s'écrivent avec un *y : abîme*, *asile*, *cristal*, etc. — En vertu de quel principe les premiers ont-ils conservé la lettre étymologique, tandis que les seconds l'ont perdue? Un grammairien distingué, M. Lebaigue, en donne bien une explication; mais nous ne pensons pas qu'on la prenne au sérieux : « Les lettres, dit-il, s'usent et tombent plus vite dans certains mots que dans d'autres, sans qu'on sache pourquoi; » — apparemment comme les cheveux sur certaines têtes. L'explication nous paraît plus physiologique que philologique.

Et il y a des inconséquences plus choquantes encore. Les deux mots *psychologie* et *métempsycose* sont composés l'un et l'autre du même mot *psyché*, qui en grec s'écrit par *ch*; nous conservons l'*h* dans *psychologie*, mais nous la supprimons dans *métempsycose*. De même pour *holocauste* et *olographe*, formés du même mot *holo*; pour *euhémie* et *anémie*, formés du même mot *hémie*; pour *anhydre* et *clepsydre*, formés du même mot *hydre*, etc., etc. Ici la lettre étymologique reste, là elle tombe. En vertu de quel principe? L'arbitraire, l'arbitraire, toujours l'arbitraire.

Le lecteur sera sans doute de l'avis de M. Darmesteter : « Pour arriver à un si piètre résultat, ce n'est pas la peine de se faire une orthographe si hétéroclite. »



Et dans les mots qui viennent du latin les lois de l'étymologie ne sont pas mieux respectées. Là encore l'arbitraire s'épanouit dans toute sa beauté.

Les mots *vicier* et *initier* ont tous deux en latin un *t : vitiare*, *initiare*; en français nous donnons à l'un un *t*, à l'autre un *c*, alors que tous deux se prononcent de même. *Contorsion* et *portion* s'écrivent tous deux en latin avec un *t : contortio*, *portio*; en fran-

çais nous écrivons l'un avec un *t*, l'autre avec un *s*. *Subsistance* et *existence*, *naissance* et *essence* s'orthographient tous en latin par *en : subsistentia*, *existentia*, *nascentia*, *essentia;* en français nous orthographions les uns par *en*, les autres par *an*. Dans *contraindre* et *astreindre*, le son *in* se marque en latin de la même façon : *constringere*, *astringere;* en français nous le marquons de deux façons différentes, malgré l'identité de la prononciation. *Précieux* et *factieux*, *sentencieux* et *ambitieux*, écrits les uns avec un *c*, les autres avec un *t*, viennent de mots latins qui tous ont un *t*: *pretiosus*, *factiosus*, *sententiosus*, *ambitiosus*. *Clientèle* et *tutelle* n'ont l'un et l'autre en latin qu'une *l*: *clientela*, *tutela*. La même orthographe latine *qu* des mots *quatuor*, *quartarius*, *quartus*, *quadratus*, *quadrare*, *quadragesima* est traduite en français par deux orthographes différentes, *qu* et *c*, alors que la prononciation est partout la même, dans les mots *quatre*, *quartier*, *quart*, — *carré*, *cadrer*, *carême*. La même orthographe latine *au* des mots *taurellus*, *laurarius*, *pauper*, *auricularius*, *auricula*, *aurum*, *thesaurus*, *claudicare* est rendue en français par une double orthographe, *au* et *o*, dans les mots *taureau*, *laurier*, *pauvre*, *auriculaire* — *oreille*, *or*, *trésor*, *clocher*. Enfin — car il faut se borner — nous traduisons de quatre façons différentes le son *eu : eu* dans *neuf*, *œu* dans *bœuf*, *œ* dans *œil*, *ue* dans *cueillir;* or ce même son est représenté en latin par une lettre unique, *o : novem*, *bovem*, *oculus*, *colligere*. Pourquoi quatre orthographes différentes en français ?

Ce n'est pas tout. A la liste des anomalies il faudrait ajouter celle des erreurs et des contresens. Il y a en effet dans l'orthographe actuelle des lettres prétendues étymologiques, dont il n'existe pas trace en latin ni ailleurs, et qui ne représentent rien du tout, ni origine ni prononciation. Pourquoi un *p* dans *dompter* qui vient de *domitare*, un *t* dans *mets* qui vient de *missum*, une *h* dans *huile* et dans *huître*, qui viennent de *oleum* et *ostreum*, un *d* dans *poids*, dérivé de *pensum* (et non de *pondus*, comme ce *d* semble l'indiquer)? Pourquoi deux *m* dans *homme*, dérivé de *hominem*, deux *n* dans *donner*, *sonner*, *honneur*, *ennemi*, dérivés de *donare*, *sonare*, *honorem*, *inimicum*, etc., etc.?

Nous le demandons à tout lecteur de bonne foi : en quoi une pareille orthographe, où abondent les erreurs, les anomalies, les

contradictions étymologiques, peut-elle servir de guide dans la recherche de l'étymologie, de témoin pour les origines de la langue? de « faux témoin », tout au plus, suivant une remarque judicieuse. Interroger sur l'étymologie, cette « maîtresse d'erreur et de fausseté, d'autant plus fourbe qu'elle ne l'est pas toujours », c'est consulter l'almanach, pour savoir quand il fera beau. — D'autre part, en quoi le savant peut-il tirer parti de sa science dans l'application des lettres étymologiques, application soumise à tous les caprices de l'arbitraire? En face de cet arbitraire, est-ce que le savant, comme l'ignorant, ne marche pas à tâtons? et la recherche de l'étymologie dans l'orthographe ne ressemble-t-elle pas de tout point au jeu de colin-maillard, à cette différence près qu'elle est moins divertissante?

V

Mais, chose plus grave, la mise en pratique de cette étymologie, si fausse dans son principe, si capricieuse dans son application, constitue plus que jamais, à l'heure présente, un abus intolérable.

Autrefois il n'y avait pas grand inconvénient à ce que l'orthographe fût surchagée de lettres grecques et latines. Les Français pour la plupart ne savaient ni lire ni écrire, et par conséquent ne songeaient pas à se plaindre de la tyrannie des lettres étymologiques. D'autre part, ceux qui avaient reçu de l'instruction, les fils de la bourgeoisie et de la noblesse, connaissaient presque tous, en même temps que le français, le latin et le grec. Ils pouvaient donc, dans une certaine mesure, en employant les lettres étymologiques, se rendre compte de ce qu'ils faisaient. D'ailleurs l'orthographe étant libre, peu importait qu'elle fût capricieuse et illogique : nul n'avait à en souffrir, cela ne portait préjudice à personne.

Aujourd'hui, il n'en est plus de même : l'orthographe dans sa forme actuelle est devenue obligatoire, et tous les enfants sont tenus de l'apprendre, aussi bien les enfants du peuple que ceux de la bourgeoisie. Or combien y en a-t-il parmi eux qui, en étudiant l'orthographe, sachent le latin et le grec? Pas un. Ainsi, pas un qui comprenne pourquoi on lui fait écrire *annexion* avec *x*, mais *direction* avec *ct*, *occupation* avec *t*, mais *passion* avec

deux *s*, *rhétorique* avec *h*, mais *rétorquer* sans *h*, *miroir* avec *i*, mais *myriade* avec *y*. Eh bien! faire apprendre aux enfants une orthographe à laquelle ils ne comprennent rien, et cela en torturant leur esprit par des exercices purement mécaniques; exiger d'eux l'application d'une science dont les principes leur échappent et dont le secret doit leur rester à jamais inconnu, c'est abuser de leur docilité ou de leur faiblesse.



Il nous semble donc malaisé de protester contre la réforme au nom d'une étymologie qui est une erreur en principe, puisque en entrant dans l'écriture elle y défigure les sons de la langue française au nom d'une étymologie qui échappe à toutes les règles et ne relève que de l'arbitraire; qu'on viole ou qu'on respecte, suivant le caprice du moment; et qui enfin, dans la pratique, est un abus et un non-sens, puisqu'elle rend l'orthographe française, devenue obligatoire, inintelligible à la plupart des Français.

« En orthographe, pour conclure avec M. Havet, l'étymologie compte pour zéro. »

L'étymologie est une science, l'orthographe en est une autre. L'étymologie est faite pour indiquer l'origine des mots et ne saurait intéresser que les savants; l'orthographe est faite pour représenter la prononciation et doit être comprise de tout le monde. Associer ces deux sciences différentes, c'est provoquer d'éternels conflits. Puisqu'elles s'excluent par leur destination même, puisqu'il y a entre elles incompatibilité d'humeur, il faut se résoudre à prononcer le divorce et à les laisser vivre séparément.

A. Renard.

LE BUREAU COMMERCIAL

DANS LES ÉCOLES PRIMAIRES SUPÉRIEURES

Au moment où un récent décret vient de prévoir la création de sections commerciales dans les écoles primaires supérieures, nous croyons faire œuvre utile en essayant d'exposer ce que doit être dans ces écoles l'enseignement pratique commercial.

De même que l'enseignement pratique industriel réclame un atelier et un outillage spécial, de même l'enseignement pratique commercial exige, pour être donné avec fruit, un matériel et des procédés particuliers, à défaut desquels il risquerait de rester fantaisiste ou superficiel. Cette espèce d'atelier, c'est le Bureau commercial où les élèves simulent les opérations courantes du négociant, dans des exercices identiques à ceux des employés du bureau d'une maison de commerce.

Le Bureau commercial est donc comme un champ d'expériences où l'on traduira en pratique les principes comptables, les notions de commerce, de législation, ainsi que toutes les connaissances générales, dans une application directe aux divers actes de la vie commerciale. Les élèves y représentent autant de négociants occupés à traiter et à transcrire les multiples opérations d'un commerce spécial, opérations qui, pour être simulées, ne doivent pas moins être naturelles, précises et bien ordonnées.

Pour atteindre ce but, deux conditions nous paraissent nécessaires: il faut que l'organisation matérielle de la classe donne l'impression de la réalité, et que les procédés d'enseignement soient en rapport direct avec la pratique.

Pour remplir la première, on a voulu, dans quelques établissements, donner à l'école l'aspect d'une véritable maison de commerce : on a transformé la classe en magasin, on en a couvert les murs de rayons qu'on a remplis de marchandises simulées, et on a voulu apprendre l'art d'empaqueter, de ficeler et de clouer, et même de payer et de recevoir à l'aide de monnaies de carton ou autres.

Nous ne saurions recommander une telle conception de l'enseignement commercial pour les écoles primaires supérieures, car s'il y a là une série d'exercices intéressants et même utiles, nous pensons qu'ils ne conviennent pas aux élèves dont nous nous occupons.

Cependant, si nous nous refusons à créer dans l'école une maison de commerce en miniature avec tous ses services et dépendances, nous croyons utile d'affecter, s'il est possible, une salle spéciale au Bureau commercial et de l'aménager selon les besoins de l'enseignement. Ainsi, les tables seront disposées le long des murs et seront

munies de trois encriers par élève pour recevoir l'encre ordinaire, l'encre à copier et l'encre rouge; elles auront par devant une tablette ou baguette pour maintenir les livres de comptabilité quand plusieurs doivent être ouverts; des cases à compartiments seront fixées le long des murs; une table rectangulaire sera placée au milieu de la salle; à chacun des bouts de cette table se trouvera une presse à copier avec son matériel; deux tableaux noirs mobiles seront disposés à gauche et à droite du professeur; une armoire assez grande sera destinée à renfermer les ouvrages essentiellement techniques ainsi que tous les documents, livres d'anciennes maisons de commerce et objets spéciaux aux écritures comptables; aux murs seront appendus des modèles d'écritures et de pièces comptables ainsi que des spécimens véritables; les élèves auront tous les livres usités dans la pratique, sans oublier le livre des balances et des inventaires et le copie de lettres, ainsi que tous les imprimés nécessaires à la rédaction des pièces comptables : factures, bordereaux, correspondance, reçus, chèques et effets de commerce, à moins que le professeur n'aime mieux les faire exécuter de toutes pièces, ce qui, à notre avis, n'est nécessaire que pour les débutants.

Telle peut être à grands traits l'organisation matérielle du Bureau commercial. Elle pourra nécessairement varier selon les besoins et les ressources; nous avons seulement eu l'intention de donner une idée d'ensemble, facilement réalisable, de ce que doit être un *atelier* de commerce.

Mais le mobilier le plus riche et le mieux agencé ne donnerait qu'un résultat médiocre si les procédés d'enseignement n'étaient pas appropriés au but visé. N'oublions donc jamais que l'enseignement technique, tout en restant méthodique, doit imiter la pratique au point de se confondre souvent avec elle, aussi bien dans le choix des exercices que dans la façon de les exécuter. Cela est vrai aussi bien dès le début que vers la fin des études commerciales. Nous distinguerons à cet effet deux catégories d'exercices : ceux qui viennent à l'appui des premières notions de commerce ou de comptabilité, et ceux qui sont comme le résumé et le couronnement des études comptables.

Ce serait une grave erreur de croire que les premiers doivent ou peuvent rester isolés. La science du commerce n'est pas faite de connaissances superposées, les opérations commerciales ne sont pas autant de phénomènes distincts; tout se tient, se confond dans la réalité. Imitons donc la pratique, et dès les premiers pas faisons en sorte que nos exercices se rattachent naturellement les uns aux autres pour composer un tout harmonieux et complet.

Les données seront empruntées à la pratique des affaires, et, au fur et à mesure qu'on avancera dans l'étude des principes, les exemples seront plus complets et choisis de façon à permettre de fréquentes incursions dans les études antérieures. C'est ainsi que la confection

d'une facture, au lieu d'être un simple exercice d'écriture ou de calcul, pourra être précédée ou suivie d'une foule d'autres exercices qui mettront en jeu les facultés intellectuelles de l'élève et l'intéresseront à son travail tout en lui donnant une idée exacte de la vérité. Ces exercices pourraient, par exemple, être une commande ou une offre de services, la rédaction d'une note d'expédition, le calcul des frais de transport à l'aide du Recueil-Chaix, la confection des documents auxquels peut donner lieu un règlement: avis de traite, reçus, chèques, mandats, etc. La correspondance commerciale, généralement si négligée, prendrait une bonne part dans les exercices, et on s'ingénierait à faire traiter à plusieurs reprises les différents cas de la pratique. C'est dans le même ordre d'idées que le service de la poste serait étudié, non seulement dans ses grandes lignes, mais aussi dans ses applications au commerce, si diverses et si intéressantes; que l'étude des transports, des relations d'affaires des commerçants avec les courtiers, les commissionnaires, les banquiers, etc., fournirait, au lieu de données sèches et incomplètes, une foule d'applications variées et très instructives. Et tous ces exercices, encore une fois, ne viendraient pas au hasard; ils s'enchaîneraient logiquement pour embrasser et résumer toute une partie de la science commerciale.

Il va de soi que ce groupement ne peut se faire dès la première leçon, mais il devient possible, au fur et à mesure que l'on avance dans l'étude des principes; et celle-ci ne doit pas être de trop longue durée, puisque des exercices d'ensemble et variés doivent nécessairement permettre de revoir et d'approfondir des notions qui auront été présentées d'abord assez rapidement.

Pour être plus précis, nous dirons même qu'à notre avis l'étude des principes doit être terminée dès le premier trimestre, afin qu'on puisse consacrer exclusivement le reste de l'année aux exercices proprement dits du Bureau commercial.

Tels doivent être les premiers exercices pratiques dans les sections commerciales, en attendant que les élèves soient assez avancés pour appliquer leurs connaissances à la rédaction d'une monographie commerciale. C'est là, dans notre plan, la seconde partie des applications théoriques, que nous conseillons de commencer en janvier, par exemple.

Comme l'enseignement commercial comprend deux années, nous ferons deux monographies: dans la première, la monographie ne comprendra que les pièces et les écritures principales ainsi que les comptes les plus fréquemment employés; dans la seconde, la monographie sera complète, c'est-à-dire comprendra toutes les pièces et écritures d'une maison de commerce, tous les comptes couramment employés, ainsi que les principales difficultés comptables qu'on rencontre dans la pratique. Les procédés d'enseignement étant exactement les mêmes dans les deux cas, nous nous contenterons d'indiquer la marche générale à suivre dans l'exécution de ce travail d'ensemble.

Il ne saurait s'agir ici d'affaires et d'écritures isolées, et par conséquent fantaisistes ou fausses. Nous avons au contraire à retracer, avec toute l'exactitude possible, l'histoire documentaire d'une maison de commerce dans ses multiples opérations. C'est ici que nous reprenons, dans ce qu'elle a de praticable, la conception d'une véritable maison de commerce, mais réduite à ce qui se rattache à la comptabilité. Nous n'aurons pas à empaqueter et à ficeler, à payer et à recevoir en espèces, mais il nous faudra justifier toutes les opérations par des documents qui nous serviront à établir notre comptabilité.

Le professeur jouera le rôle d'un commerçant qui confierait toute sa besogne à des apprentis qu'il se contenterait de guider et de surveiller. Cette comparaison rend assez bien l'idée que nous nous faisons de l'enseignement dans le Bureau commercial.

Chaque matin le négociant dépouille son courrier, le répartit entre ses employés et commis; puis viennent les transactions courantes et les écritures qu'elles occasionnent, sans en omettre la correspondance nécessaire. Si on laisse de côté les manipulations de marchandises et d'espèces, le reste sera le travail de chacun de nos élèves, qui auront ainsi l'avantage d'avoir une idée d'ensemble des opérations commerciales et des écritures qu'elles nécessitent, ce qu'un apprentissage réel ne procure que rarement.

Au début de chaque classe, ou à peu près, le professeur commencera par indiquer quelles opérations on devra traiter. Il ne s'agit pas d'une dictée directe sur les livres, mais d'une espèce de canevas, de simples notes qui permettront aux élèves de se faire des opérations à traiter une idée suffisamment exacte pour pouvoir en dresser toutes les pièces justificatives, lesquelles serviront à établir ensuite la comptabilité proprement dite.

Le choix et la coordination des opérations présenteront bien d'abord quelques difficultés, mais qu'un peu d'attention et de méthode surmonteront facilement. De quoi s'agit-il en effet? D'acheter et de vendre, de payer et de recevoir, et enfin de comptabiliser ces opérations. C'est bien là, dans ses grandes lignes, toute la science du commerce, laquelle, en dehors de quelques principes sur l'art d'acheter et de vendre, se réduit à comptabiliser une opération d'achat et une opération de vente. Comme ces deux opérations types peuvent servir de base à notre enseignement, il importe de s'en faire une idée bien nette, car de là dépend en grande partie la bonne organisation de notre enseignement et par conséquent son succès. C'est pour ce motif que nous avons dressé deux grands tableaux synoptiques représentant, l'un, la comptabilité auxiliaire d'une opération d'achat et d'une opération de vente, l'autre, la comptabilité générale des mêmes opérations. Le premier représente les livres auxiliaires et les écritures qu'on a dû y faire depuis le moment où la marchandise a été achetée ou vendue jusqu'à celui où elle a été payée; le second

montre les différentes phases des mêmes opérations transcrites sur le journal général et les grands-livres. Ces deux tableaux parlent non seulement aux yeux, mais à l'intelligence de l'élève; ils lui donnent la suite logique des écritures comptables ordinaires, et en outre ils servent de thème à de fréquentes interrogations et à des exercices de revision fort utiles. Nous avons cru remarquer que les débutants acquièrent vite, grâce à cette gymnastique comptable, une connaissance sérieuse du jeu régulier des livres et des comptes, connaissance indispensable pour bien comprendre la comptabilité. Nous nous permettons donc d'engager nos collègues à dresser ces deux tableaux, ainsi d'ailleurs qu'une foule d'autres modèles qui n'existent pas dans le commerce, mais que leur sagacité et le goût du métier leur feront vite découvrir. C'est un surcroît de travail dont on est largement récompensé, car, lorsqu'on s'adresse à des enfants de douze à quinze ans, on ne saurait se contenter d'esquisses imparfaites, ébauchées à grands traits au tableau noir. Il faut au contraire leur présenter, autant que possible, des modèles irréprochables comme fond et comme forme, afin de les habituer à rédiger leurs documents et livres comptables avec un soin méticuleux.

Quelle sera maintenant la progression des exercices dans la monographie commerciale? Nous ne pouvons, pour répondre à cette question, ébaucher ici un cours de comptabilité, ou même donner la liste des opérations types dans leur coordination naturelle : nous devons nous contenter d'indiquer, avec le plus de précision possible, quelles peuvent être les différentes phases d'une opération, quels documents et quelles écritures elles peuvent nécessiter. Nous prendrons à cet effet les deux opérations types dont nous parlions plus haut, et pour plus de clarté nous supposerons que leurs parties vont être traitées successivement, sans qu'aucune autre transaction en vienne détruire l'harmonie. Il est bien entendu qu'en réalité pareille chose ne peut arriver, et que le professeur devra s'ingénier à répartir au préalable les différentes phases de l'opération entre plusieurs jours et à les joindre avec d'autres d'un genre différent, absolument comme cela se passe dans la pratique. Sous ces réserves, examinons comment on doit traiter, en principe, une opération d'achat.

Les élèves ont chacun un cahier *ad hoc* sur lequel ils prennent les renseignements nécessaires : 1° pour faire la commande qu'ils reproduiront sur le copie de lettres; 2° pour faire la facture, qu'ils transcriront sur le livre des achats ; 3° pour calculer les frais de transport ou autres qu'ils porteront, sur le vu de la pièce justificative, au livre de caisse; 4° pour entrer les marchandises en magasin; 5° pour faire l'avis de traite ou la demande d'acceptation et la noter à la sortie du livre des effets à payer; 6° pour faire la traite elle-même; 7° pour la payer et en porter le montant à l'entrée du livre des effets à payer et à la sortie du livre de caisse, après l'avoir au préalable revêtue de quelques endos et l'avoir acquittée au nom du dernier porteur.

Telles peuvent être, dans leurs grandes lignes, la partie documentaire et la comptabilité auxiliaire d'une opération d'achat, de la commande au règlement.

S'agit-il d'une vente? La marche à suivre sera la même : 1° commande; 2° facture de vente à copier ensuite au livre des ventes ou des débits; 3° lettre d'envoi, s'il y a lieu, et reproduction au copie de lettres; 4° sortie de magasin; 5° rédaction de la note d'expédition, voire même du récépissé ou du connaissement; 6° avis de traite et reproduction au copie de lettres; 7° confection de la traite et écriture correspondante au livre des effets à recevoir; 8° négociation de la traite, son endossement, et écriture correspondante au livre des effets à recevoir et même au livre de caisse dans le cas où elle aurait été cédée contre espèces.

Tous les renseignements sont donnés en bloc, et les élèves y prennent ce qui leur est nécessaire pour établir d'abord toutes les pièces en se servant des imprimés dont nous avons parlé. Ce travail peut être fait partie en classe et partie comme devoirs du soir. Nous conseillons de donner de préférence la correspondance à rédiger à la maison, attendu qu'elle demande plus de soin et de temps. Les autres documents pourront être faits sous l'œil du maître, qui pourra ainsi prévenir bien des fautes, donner des renseignements fort utiles et, par ses investigations, éviter que les élèves ne se livrent à un travail machinal.

Quand les documents d'une journée sont terminés et vérifiés, on procède à leur transcription aux livres auxiliaires et à leur classement, puis on passe les opérations portées sur les livres auxiliaires au journal général, en les prenant un à un, et du journal général on fait les reports aux grands-livres.

Si à ce travail on ajoute de temps en temps celui d'une balance, d'un inventaire ou deux, on aura un ensemble d'écritures capable d'employer utilement le temps consacré aux études commerciales.

La comptabilité journalière comprend donc trois parties bien distinctes : 1° documents, 2° comptabilité auxiliaire, 3° comptabilité générale.

Il y a d'autres opérations et d'autres écritures que celles que nous avons citées; cela est si évident que nous ne nous croyons pas obligé d'indiquer en détail quelles sont celles qui pourront y être greffées.

La pratique fournit quantité d'exemples de difficultés comptables que le professeur saura approprier à l'âge et à la force de ses élèves. C'est grâce à ce discernement qu'il pourra donner un enseignement progressif et méthodique, en même temps que véritablement pratique.

Si maintenant nous nous reportons au moment où, les pièces étant terminées et vérifiées, les écritures sur les livres vont commencer, nous conseillerons deux façons de procéder. Au début, et pendant un temps que le professeur appréciera, il chargera à tour de rôle un élève d'indiquer et d'expliquer les écritures à faire, les autres écrivant

sous la dictée de leur camarade, mais en la contrôlant sur leurs propres documents ou livres. Ce moyen permettra de s'assurer si l'on a été compris et de reconnaître les points sur lesquels il serait bon de revenir. Mais aussitôt que possible l'enseignement, de simultané qu'il était d'abord, deviendra individuel, ou du moins affectera tantôt une forme et tantôt l'autre. Dans la dernière année, et surtout pendant le dernier trimestre, les élèves pourront être fréquemment livrés à eux-mêmes, le professeur se bornant à guider les uns, à stimuler les autres, allant de table en table, vérifiant, contrôlant le travail de chacun et n'appelant l'attention générale que sur les points qui auraient donné lieu à une erreur commune. Nous recommandons ce procédé à l'attention des maîtres actifs et soucieux de donner un enseignement original et intéressant. Il occasionnera bien par-ci par-là quelques ratures qui nuiront à la beauté des écritures, mais ce petit inconvénient sera largement compensé par l'émulation excitée parmi les élèves, qui auront à cœur de présenter une comptabilité irréprochable.

Ce procédé, imité de la pratique, en a les avantages sans en avoir les inconvénients. Il permet de remplacer un apprentissage routinier, et très souvent incomplet, par un apprentissage méthodique, embrassant non seulement toute la comptabilité d'une maison de commerce, mais même une partie de celle des maisons avec lesquelles on traite, d'où un double enseignement et un double résultat.

Telle est à grands traits la physionomie que peut avoir l'enseignement pratique de la comptabilité dans les écoles primaires supérieures.

Nous avons dû nécessairement nous borner, mais nous espérons cependant avoir convaincu nos lecteurs que la matière de l'enseignement commercial est excessivement riche.

Cette vérité sera plus évidente encore le jour où les écoles de commerce, plus répandues, auront pris dans notre grande Université la place légitime qui leur revient.

G. Lamoril,
Professeur de Bureau commercial à l'École pratique de commerce de Boulogne-sur-Mer.

ENCORE LES ÉCOLES ANNEXES

Sur cette question, nous recevons encore la communication suivante:

On revient constamment sur cette question des écoles annexes et presque toujours avec un secret désir de prouver qu'elles ne donnent point de bons résultats, que tout y est artificiel ou incomplet.

Je trouve la critique injuste et exagérée, et crains bien qu'elle ne soit inspirée par des instituteurs et institutrices qui, n'étant pas passés par l'école normale, n'en peuvent apprécier les bienfaits, ou par quelques inspecteurs qui, comparant une jeune stagiaire à un vétéran de l'enseignement, donnent avec raison la préférence à ce dernier.

Pour bien juger, il faut comparer des objets ou des êtres de même nature; qu'on prenne deux débutantes pourvues des mêmes titres, dont l'une seule soit élève d'école normale; qu'on leur donne des situations à peu près semblables, voyons ensuite celle qui réussira le mieux. Il est probable que ce sera l'élève-maîtresse, uniquement parce qu'elle a fait un court stage à l'école d'application, qu'elle sait préparer et exposer une leçon sans se troubler, corriger un devoir, surveiller une étude, qu'elle a un peu de savoir-faire.

En quoi l'école annexe ne ressemblerait-elle pas aux écoles primaires ordinaires? ni le choix des élèves, ni la nature des leçons, ni l'installation matérielle ne diffèrent sensiblement. Il y a les trois cours réglementaires, souvent un quatrième (appelé d'*initiation* par M. Brouard), quelquefois un groupe d'élèves plus avancés occupés à préparer divers examens, c'est-à-dire toutes les difficultés qui peuvent se présenter. L'emploi du temps, la répartition des matières du programme, la préparation de la classe, toute l'organisation pédagogique y est aussi bien comprise qu'ailleurs.

Est-ce donc le temps que les élèves-maîtresses passent à l'école qui est insuffisant? Ici je donnerai pleinement raison à l'auteur de l'intéressant article paru dans le dernier numéro de la *Revue: A propos de l'école annexe* (par une maîtresse d'école normale).

Si le roulement des élèves-maîtresses est mauvais pour la discipline et les progrès des petits élèves, ahuris par la succession continuelle de tant de nouvelles figures et de diverses façons d'enseigner, il l'est autant pour les jeunes maîtresses elles-mêmes, dont il limite la liberté et amoindrit la responsabilité.

Mais ces inconvénients sont inhérents à la situation: ils sont un mal nécessaire, et nous sommes pris par ce dilemme: ou préparer suffisamment au brevet supérieur et incomplètement à l'école primaire, ou négliger les études et perfectionner la pratique. Il n'y a pas de milieu. Aussi ne comptons-nous pas uniquement sur cette préparation immédiate et prochaine pour former nos élèves-maîtresses à

leurs futures fonctions. Il en est une autre plus éloignée, mais bien supérieure: c'est celle qui consiste à parfaire leur éducation morale et pédagogique. Enseignons-leur l'amour du travail, l'oubli de soi, le zèle, le dévouement, le désir du progrès, aidons-les à se former un idéal dont elles essaieront de se rapprocher sans cesse. Ajoutons à ces vertus les qualités pédagogiques qui s'acquièrent par les leçons, les exemples, les lectures techniques; et cette préparation sera plus profonde, plus profitable, que les séjours plus ou moins longs à l'école annexe.

Je crois en outre faire œuvre de préparation à l'enseignement quand je soigne la diction, l'élocution de nos élèves, quand je les oblige à articuler nettement, à réciter avec expression, à construire des phrases correctes pour interroger ou répondre, à élever suffisamment le ton pour être entendues de toute une classe, à développer un sujet devant un auditoire après une courte préparation, à tracer rapidement au tableau noir cartes et figures, etc., etc. C'est le souci de ce qu'elles doivent faire plus tard qui dicte presque toujours nos observations; il faut espérer qu'elles ont quelquefois porté leurs fruits, puisque quantité d'élèves-maîtresses sont devenues de bonnes institutrices, même sortant d'écoles normales dont les écoles annexes étaient médiocrement dirigées.

Il peut se faire cependant qu'une brillante élève devienne une piètre institutrice si, infatuée d'elle-même, occupée de ses succès passés ou futurs, elle se soucie peu de son école, se désintéresse des enfants, si elle est égoïste en un mot, tandis qu'une autre, inférieure par les qualités de l'esprit, sera une meilleure maîtresse. Nous n'éviterons jamais ces différences de naturel, quelque bonne éducation que nous donnions. L'éducation a ses limites.

Ce n'est donc pas parce que quelques mauvaises élèves profitent peu de leur séjour à l'école normale et de leur temps de service à l'école annexe, qu'il faut conclure que le système de préparation de l'enseignement y est mauvais. Vertus et qualités sont des habitudes, et où en prendra-t-on ailleurs qu'à l'école normale?

Il est un autre côté de la question tout aussi intéressant, c'est celui de la direction de l'école annexe.

Que doit être l'organisation? parfaite; la directrice? irréprochable, puisque l'école annexe est l'école modèle, type, idéale, celle dont le souvenir doit toute la vie hanter les élèves-maîtresses.

Rien de médiocre ne doit y être toléré, ni mauvaise méthode, ni procédés routiniers, ni livres mal faits. Le jugement et le goût pédagogique doivent se former là.

Mais il serait un peu délicat d'essayer de tracer le portrait d'une bonne directrice d'école annexe. Nous craindrions de flatter les unes et de décourager les autres, et nous-même serions-nous embarrassée peut-être de le réaliser.

Une directrice d'école normale.

[Nous extrayons ce qui suit, sur le même sujet, d'une lettre écrite par une directrice d'école normale à un inspecteur. En parlant de la façon dont les élèves-maîtresses font leur début dans la carrière d'institutrice, des difficultés qu'elles y rencontrent et des sentiments qu'elles y apportent, l'auteur de cette lettre donne, en passant, une indication relative à l'école annexe et aux services qu'elle rend.]

Il est vrai qu'il y a, pour nos anciennes élèves devenues institutrices, des jours de découragement, de déception, de vide, — et plus que des jours, parfois de longs temps, — où l'on voit surtout dans les choses et les personnes de son milieu ce qui y manque, en particulier quand on en a connu ou deviné un meilleur, ce qui est le cas pour une débutante qui rapproche, de sa vie à l'école normale, des études qu'elle y a faites, de l'ordre d'impressions, d'idées et de sentiments où elle s'y tenait, sa vie d'institutrice au village.

La plupart de nos élèves éprouvent-elles, pendant les premiers mois de leurs débuts dans la carrière pratique, ce sentiment pénible?

On le croirait, à voir leurs regrets du temps passé à l'école normale, quand elles y reviennent au cours de leur année de début. Mais, tout en exprimant le regret que leur inspire le souvenir de leurs tranquilles études, elles parlent avec beaucoup de chaleur, avec contentement presque, de leur classe, de telle ou telle de leurs élèves qui est difficile à gouverner et dont elles commencent à venir à bout. Et ici, les élèves-maîtresses qui vont à l'école annexe considèrent leur semaine de service comme un grand événement; presque toutes montrent un goût très vif, en même temps qu'une grande appréhension, pour les leçons à faire, et particulièrement pour l'action disciplinaire à exercer. L'une d'elles est venue me demander, à la fin de sa semaine, à en faire une autre tout de suite, « parce que, me disait-elle, mon tour ne reviendra que dans trois mois, et je profiterais mieux de ce que j'ai appris pendant ces huit jours si je pouvais recommencer, pendant que je suis encore sous l'impression des conseils qu'on m'a donnés, et de ce que j'ai vu moi-même que je ne faisais pas bien ». J'ai été quelquefois étonnée de ce goût naturel et sérieux pour la classe que laissent voir les élèves, alors qu'en d'autres circonstances elles sont assez enfants et légères.

NOTE RELATIVE

AU

RECRUTEMENT DE LA SECTION SPECIALE

ANNEXÉE A L'ÉCOLE NORMALE DE LA BOUZARÉA

Une section normale spéciale, destinée à former des maîtres pour les écoles indigènes, est annexée à l'école normale d'Alger-Bouzaréa.

Cette section comprend 40 jeunes instituteurs, qui passent une année à l'école.

Ils y apprennent l'usage de la langue kabyle (attendu que c'est en Kabylie tout d'abord qu'un grand nombre d'écoles vont être créées), un peu de travail manuel, beaucoup d'agriculture pratique, des éléments de médecine usuelle avec exercices dans un hôpital, enfin la pratique de l'enseignement dans les écoles indigènes.

Cette section est recrutée : 1° parmi les stagiaires ou titulaires en exercice en Algérie ; 2° parmi les candidats de France, anciens élèves des écoles normales ou étrangers à ces écoles, pourvus du brevet supérieur ou du brevet élémentaire, mais très bien notés.

Tous les candidats doivent d'ailleurs, pour être admis, être signalés par MM. les inspecteurs d'académie comme possédant les qualités d'intelligence, d'honnêteté, de patience, d'activité, de dévouement et d'aptitude pédagogique qui leur seront nécessaires pour occuper dignement les postes de confiance où ils devront être appelés à leur sortie de la section spéciale.

Les candidats doivent être libérés du service militaire ou dispensés en vertu d'un engagement décennal. Ceux qui ont contracté l'engagement sous le régime de la loi du 15 juillet 1889 ne peuvent être admis qu'après avoir accompli leur année de service militaire.

Les élèves-maîtres de la section spéciale reçoivent une indemnité de 900 francs, sur laquelle ils versent 500 francs pour leur entretien à l'école normale. Ils conservent le reste pour leur habillement et leurs besoins personnels. La gratuité du passage leur est accordée pour se rendre à l'école normale.

Ils sont dans les mêmes conditions que les autres élèves-maîtres des écoles normales, c'est-à-dire qu'ils réalisent pendant leur séjour à l'école l'engagement décennal en vue de la dispense du service militaire et que le temps qu'ils y passent après l'âge de vingt ans

entrera dans le compte des années de service lors de la liquidation de leur pension de retraite.

D'après un décret du 18 octobre 1892, les traitements des instituteurs des écoles indigènes sont fixés ainsi qu'il suit :

Titulaires	5e classe . . Fr.	1.500	Stagiaires	4e classe . . Fr.	1.200
	4e —	1.700		3e —	1.300
	3e —	1.900		2e —	1.400
	2e —	2.200		1re —	1.500
	1re —	2.500			

Ils reçoivent en outre des indemnités spéciales de résidence plus ou moins élevées suivant l'importance du poste qu'ils occupent et la difficulté des approvisionnements.

Les candidats sont priés d'adresser leur demande à M. le recteur de l'académie d'Alger par l'intermédiaire de leur inspecteur d'académie. Ils auront le soin de faire connaître leurs titres de capacité, le total de leurs années de service, et les fonctions qu'ils remplissent.

Alger, juillet 1893.

UN PETIT COURRIER INTIME

Nous signalons à nos lecteurs un article des plus intéressants du numéro du 15 mai de la *Correspondance générale de l'instruction primaire*, qui nous révèle l'existence d'un *petit courrier intime* circulant entre les membres d'une *Association amicale* de jeunes institutrices, anciennes élèves d'une de nos écoles normales.

« Le hasard heureux d'une visite, aidé d'une aimable indiscrétion, — dit la rédaction de la *Correspondance générale*, — nous a fait découvrir une de ces petites choses touchantes et bonnes, comme il y en a tant dans notre France, qui se cachent et se taisent et qui font beaucoup de bien sans aucun bruit.

Une école normale d'institutrices a fondé, comme presque toutes d'ailleurs le font ou le feront bientôt, une *Association amicale d'anciennes élèves*. On a eu l'idée de créer, à l'usage de cette *Association*, au lieu d'un bulletin imprimé, une sorte de petite correspondance manuscrite et intime qui, d'un bout à l'autre du département, passe de main en main entre les associées.

Chacune reçoit ainsi des nouvelles de toutes ses compagnes et leur en donne des siennes. Chacune lit le petit paquet de feuillets qui circule comme papiers d'affaires, elle y ajoute, s'il lui plaît, sa page et remet le tout sous enveloppe : l'itinéraire est tracé d'avance, et cette aimable petite visite se renouvelle au bout de quelques semaines, chaque destinataire ne devant garder la correspondance qu'un jour.

La directrice de l'école normale reçoit la dernière le petit cahier, qu'elle dépose dans les modestes archives de l'Association.

Quelquefois on propose une question, ou pédagogique ou autre, et chacune peut y penser, y répondre en quelques lignes.

Un jour que le petit paquet arrivait, la destinataire a bien voulu, par faveur exceptionnelle, nous le laisser parcourir au passage. Voici quelques extraits copiés à la hâte, juste assez pour donner une idée du ton de ces notes échangées entre collègues et compagnes d'école. Nous y mettons, bien entendu, des initiales sans aucun rapport avec les noms. »

La *Correspondance* donne ensuite une vingtaine d'extraits empruntés à cet original échange d'idées et d'impressions. Nous ne les reproduisons pas : nous préférons laisser à nos lecteurs le plaisir d'aller les chercher dans le journal même où ils se trouvent. Mais nous avons tenu à faire connaître, après la *Correspondance générale*, une institution qui nous semble ingénieuse et qui procure certainement un agréable délassement d'esprit et de cœur aux jeunes institutrices qui s'y sont associées.

AUTRES CHIFFRES

Nous avons publié dans notre dernier numéro, sous ce titre : *Quelques chiffres*, la reproduction d'un tableau envoyé par le ministère de l'instruction publique à l'Exposition de Chicago pour résumer le mouvement de l'enseignement primaire en France depuis une vingtaine d'années. Nos lecteurs auront trouvé sans doute que les chiffres contenus dans ce tableau étaient de nature à faire honneur à notre pays ; et il est probable que les visiteurs de l'Exposition penseront comme eux. Tel n'est pas cependant l'avis de certains journalistes *français*, qui ont pris texte de cette publication pour adresser les plus violents reproches au gouvernement de la République.

Le *Journal de Belfort* reproduit le tableau que nous avions donné, et le fait suivre du commentaire que voici :

« Ainsi donc, de l'aveu même du gouvernement, le budget de l'enseignement primaire, en tenant compte du capital immobilisé par les constructions d'écoles au taux de 3 0/0, a passé en vingt ans de 68 millions à 168 millions, c'est-à-dire qu'il a à peu près triplé.

» Pendant ce même temps, le nombre des élèves est monté à peine d'un million, c'est-à-dire qu'il n'a pas augmenté du cinquième. Cela donne une idée du gaspillage effréné qui préside à la gestion financière de notre budget. Il y a lieu de remarquer d'ailleurs que, par une finesse cousue de fil blanc, le statisticien officiel a su atténuer en apparence le scandale de ces augmentations sans mesure.

» En effet, s'il a bien soin de faire entrer les 1,500,000 élèves de l'enseignement libre dans le total des écoliers primaires de notre pays, il omet de faire figurer le budget de l'enseignement libre dans le chiffre des dépenses de l'enseignement imposées chaque année à la France. La disproportion entre l'augmentation des dépenses et l'augmentation du nombre d'enfants instruits est donc bien plus grande encore que celle que nous relevons plus haut. Le million d'écoliers conquis par l'enseignement primaire depuis vingt ans nous coûte beaucoup plus du double plus cher que les cinq millions instruits en 1872. »

L'entrefilet du *Journal de Belfort* a fait le tour de la presse catholique de province. Nous le voyons reproduit, avec quelques variantes, par plusieurs autres feuilles locales, qui, dans le grand effort accompli par la France pour l'organisation de son enseignement primaire, dans les sacrifices que le pays s'est imposés, et qui ont valu à la République l'admiration de l'étranger, déclarent ne voir qu'un « *gaspillage effréné de nos finances* ».

Or, il se trouve que le gouvernement prussien vient précisément de publier, lui aussi, une statistique comparative de l'état de l'enseignement primaire en Prusse en 1870-1871 et en 1891-1892.

Et voici les chiffres que nous relevons dans cette statistique :

ROYAUME DE PRUSSE. — ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

Écoles normales.

	1870	1892
Nombre des élèves-maîtres des deux sexes	5.008	10.836
Dépenses des écoles normales.	1.607.850 marks	5.841.823 marks
Dépense par tête d'élève-maître.	321 »	539 »

Écoles primaires.

	1871	1891
Nombre d'enfants en âge scolaire.	4.464.906	5.401.566
Nombre d'élèves inscrits dans les écoles primaires.	3.900.655	4.916.476
Nombre d'instituteurs et d'institutrices	52.059	71.731
Nombre d'écoles primaires	33.130	34.742
Dépenses des écoles primaires.	55.648.398 marks	146.225.312 marks
Dépense par tête d'élève.	14m,27	29m,74

Donc, en Prusse, la dépense pour les écoles normales, de 1870 à 1892, a *presque quadruplé;* et un élève-maître, qui coûtait 321 marks en 1870, coûte aujourd'hui 539 marks.

La dépense des écoles primaires publiques s'est élevée de 55 millions de marks en 1871 à 146 millions en 1891, c'est-à-dire qu'elle a *presque triplé, comme en France;* et pourtant, le nombre des élèves s'est accru de *un million seulement, comme en France;* et la dépense par tête d'élève, qui était de 14 marks en 1871, est aujourd'hui de 29 marks.

Les journalistes qui reprochent à la République française le *gaspillage* auquel elle s'est livrée pour le développement de son instruction primaire, *où presque tout était à créer*, feront-ils le même reproche à la Prusse qui, dès 1870, passait pour avoir les meilleures écoles du monde, et qui n'en a pas moins triplé depuis cette époque ses dépenses pour l'enseignement primaire ?

La vérité est que si l'on n'était aveuglé par l'esprit de parti, il ne viendrait à la pensée de personne de mesurer les progrès de la dépense scolaire uniquement par l'accroissement du nombre des élèves. Paie-t-on par hasard les instituteurs au même taux aujourd'hui qu'autrefois ? A-t-on encore un seul instituteur pour 80 ou 90 élèves ? Et les locaux d'aujourd'hui sont-ils ceux d'autrefois ? il faudrait pourtant se rappeler que naguère on les traitait de « palais scolaires ». Mais laissons dire : la prochaine génération saura bien ce qu'elle doit à celle-ci, et lui fera honneur d'avoir bravé ces reproches et travaillé courageusement, les yeux fixés sur l'avenir.

LES PETITS RAMONEURS

[Le n° 9 du *Bulletin* de l'Union française pour le Sauvetage de l'enfance contient sous ce titre des renseignements sur les petits Savoyards que leurs parents louent à des entrepreneurs, maîtres ramoneurs, qui les font travailler ou mendier à leur profit. Nous reproduisons ci-après l'article publié par notre confrère.]

Nous avons parlé, à l'occasion de deux enfants que nous avions recueillis temporairement à notre Asile, de l'exploitation odieuse dont étaient victimes les petits ramoneurs, venus de la Savoie, que nous rencontrons dans les rues de Paris et des grandes villes, le hérisson sur l'épaule et le visage barbouillé de suie. Nous avons dit qu'ils ramonaient quelquefois, mais que le plus souvent ils mendiaient, que c'était là leur principale occupation, que c'était pour cela qu'ils étaient loués à prix d'argent par des parents inconscients à des maîtres sans scrupule.

Nous avons tenu à connaître exactement les faits. Aussi avons-nous écrit à des maires et à un juge de paix de la Savoie pour leur demander des renseignements sur ces petits ramoneurs qui quittent vers l'automne leur pays et s'en vont, sous la conduite d'un maître, au loin, exploiter la charité publique. Les maires nous ont fourni quelques détails précieux; le juge de paix, — il nous permettra de le nommer ici, — M. Cornilliat, a pris la peine de faire une enquête minutieuse, et en a consigné les résultats dans un rapport plein d'intérêt, et qui jette sur la question un jour complet. Nous ne saurions trop remercier M. Cornilliat de son travail consciencieux. C'est un grand service qu'il vient de rendre à l'Union française. Grâce à lui nous connaissons la situation véritable des petits ramoneurs et nous savons quels sont nos devoirs envers eux.

Pour mettre les membres de l'Union au courant de cette situation et les y intéresser, nous ne saurions mieux faire que de publier ici le rapport de M. Cornilliat (daté de novembre 1892).

« Le canton de La Chambre, si malheureusement connu pour le louage des petits ramoneurs, a une population de 9,084 habitants et s'étend sur une superficie de 27,595 hectares. La plupart des villages et hameaux qui le composent sont bâtis au pied et sur le flanc des montagnes, à une altitude variant entre 500 et 1,100 mètres. Les terres y sont en général fertiles, mais mal cultivées. Les progrès faits en agriculture sont inconnus de nos cultivateurs. Aussi ces derniers, dégoûtés par le manque de récolte, sollicités par l'émigration de l'hiver, négligent leurs terres. La production n'est donc pas en rapport avec la richesse du sol et ne peut suffire aux besoins des habitants.

» Il existe, dans le canton de La Chambre, quelques industries : moulinage de soie, fabrication de la pâte de bois, extraction d'ardoises.

» La population a des mœurs presque nomades. Peu d'hommes dans la campagne résistent en hiver au besoin d'émigrer. Dès le mois d'octobre, presque toute la population masculine de certains villages gagne la grande ville pour y exercer les métiers de cocher, homme de peine, porteur d'eau, colporteur, ramoneur. Chaque village envoie à l'étranger une population qui exerce un métier particulier, spécial aux hommes de ces villages.

» Le canton de La Chambre ne fournit pas à lui seul tous les ramoneurs qui, pendant l'hiver, pourvoient nos grandes villes. Le nombre des enfants qui y sont recrutés pour exercer ce métier est bien moins élevé que celui des cantons d'Aiguebelle, Saint-Michel, Saint-Jean-de-Maurienne. L'arrondissement de Moûtiers, les communes des hauts plateaux des départements de l'Isère et des Hautes-Alpes envoient beaucoup d'enfants à Paris pour exercer le métier de ramoneurs et se livrer à la mendicité. Un grand nombre de ces enfants, obéissant au mot d'ordre de leurs maîtres, se disent originaires de La Chambre, tandis que les petits ramoneurs de ce pays sont tous dirigés sur les villes du Midi et quelques-uns sur Beauvais, Provins, mais aucun sur Paris.

» Toutes les communes des Alpes situées à une altitude élevée, dans les départements de la Savoie, de l'Isère, des Hautes et Basses-Alpes, offrent pour la saison d'hiver très peu de ressources à leurs habitants. De là, nécessité pour ces derniers d'émigrer dès la fin de l'été, pour aller chercher ailleurs un travail rémunérateur pour eux et leur famille restée au pays. C'est également le manque de ressources, la misère des familles qui sont cause du marché honteux qui se conclut dans ces montagnes et qu'on peut appeler la *traite des enfants*. Il consiste à livrer les enfants de six à huit ans à des individus plus ou moins honnêtes qui leur apprendront le métier de ramoneur et la pratique de la mendicité.

» Les enfants qui partent sont pendant leur absence une charge de moins pour la famille; au lieu de dépenser, ils procurent par un contrat de louage quelques pièces de monnaie qui serviront au printemps prochain à acheter la vache nécessaire à la famille, lorsqu'elle sera toute réunie pour la saison d'été. C'est à ce mobile qu'obéissent la plupart des pères, lorsque, malgré les pleurs de la mère, ils livrent leurs petits enfants. Ce sentiment est tellement inné en eux que nous avons vu un père de famille au désespoir de la naissance d'une fille qui, disait-il, ne lui rapporterait jamais rien.

» Les individus qui exercent le métier de maître ramoneur sont pour la plupart mariés et pères de famille ; ils émigrent avec leurs enfants, les emmènent avec ceux loués et ne font pas beaucoup de distinction parmi eux : tous sont également malmenés et brutalisés. Les maîtres ramoneurs ont d'ailleurs passé, eux aussi, par ce dur

apprentissage. Dès leur plus bas âge, on les a également loués à un homme brutal; ils ont souffert et la souffrance les a rendus méchants. Ils continuent sur les enfants qu'ils conduisent les mauvais traitements qu'eux, enfants, ils ont subis. Les maîtres ramoneurs appartiennent pour la plupart aux villages de Saint-Collomban et Saint-Alban, dans le canton de La Chambre; de Montrond, Albanne et Albiez-le-Vieux, dans le canton de Saint-Jean-de-Maurienne; de Valmesnier, Orelle, Saint-Martin, dans le canton de Saint-Michel. Les habitants de ces communes sont en général pauvres, ont une nourriture grossière et vivent dans des conditions misérables. Aussi constate-t-on, surtout à Saint-Alban et à Saint-Collomban, une diminution notable de la population.

» La population enfantine du canton de La Chambre comprend 727 garçons en âge (six à treize ans) de fréquenter l'école. Sur ce nombre 477 se rendent à l'école; les autres, absents du village, n'y viennent pas même l'été à leur retour au pays. A cette époque, un grand nombre de jeunes enfants se rendent sur les hauts plateaux, dans la montagne, pour garder le bétail, et l'école est déserte. Aussi, dans tout le canton, le nombre d'enfants qui la fréquentent tombe-t-il alors à 279 sur les 727 inscrits. Ces chiffres sont exacts; ils proviennent d'une source officielle et démontrent que la loi scolaire du 28 mars 1882 n'est pas exécutée. Ils établissent ainsi d'une manière irréfutable le nombre des enfants qui, chaque hiver, quittent le village; ils concordent enfin avec le nombre de ceux que l'on m'a indiqués dans chaque commune comme étant loués aux ramoneurs.

» Il est donc établi que le canton de La Chambre, à lui seul, livre chaque année à l'industrie du ramonage environ 250 enfants âgés de six à dix ans. Ce chiffre n'est pas élevé si on le compare à l'émigration d'enfants des cantons de la Haute-Maurienne et de la Tarentaise, mais il est déplorable au point de vue humanitaire. Ces enfants sont loués par leurs parents à des maîtres ramoneurs dont beaucoup, au caractère violent et brutal, au cœur dur, privés de tout sentiment, leur font subir toute sorte de tourments, les maltraitent, les obligent à mendier, tandis que d'autres, animés de bons sentiments, intelligents, travailleurs, donnent de bons soins aux enfants et les ramènent dans leur famille au printemps, bien portants et nullement pervertis.

» La location des enfants, pour toute la durée de l'hiver, se traite ordinairement dans le courant de septembre; elle se fait à domicile et bien souvent publiquement sur un champ de foire. Le maître ramoneur s'assure que l'enfant est fort, robuste, d'une bonne santé. Les parents n'ont qu'une seule préoccupation : être payés. Le premier se demande si l'enfant sera assez fort pour travailler, et, tout en étant capable de supporter les fatigues et les privations, s'il saura quand même inspirer de la pitié aux passants dont il sollicitera l'aumône. Le père n'a qu'un seul souci, qu'une seule inquiétude : la solvabilité de son co-contractant. Peu lui importe le caractère, la brutalité du maître

ramoneur; si sa solvabilité est bonne, il n'hésitera pas à traiter avec lui.

» Le prix se débat avec acharnement. La location d'un enfant de six à dix ans varie entre 50 et 100 francs; au-dessus de cet âge, le prix augmente, il atteindra même 200 francs pour un enfant qui a déjà voyagé. Le marché est conclu, on écrit un billet, une simple promesse de paiement; d'autres fois, on rédige un traité, on fait même un semblant de contrat d'apprentissage, le plus souvent un simple contrat de louage. Que l'enfant soit engagé pour apprendre le métier de ramoneur ou pour servir d'aide, la durée de l'engagement est toujours de six à sept mois, du 1er octobre au 1er avril ou fin avril suivant, et le prix en est payé aux parents à l'expiration de l'engagement.

» Voici deux échantillons de ces contrats de louage, presque tous rédigés de la même façon :

« Je soussigné Benoît-Martin C..., de la commune de Saint-Colomban-en-Villard, déclare devoir au sieur V..., Pierre, de la commune du Bourget-en-l'Huile, la somme de soixante francs, avec un chapeau, pour le salaire de son petit jusqu'au courant avril 1889. — Fait au Bourget-en-l'Huile, le 18 novembre 1888. — Bon pour 60 francs. — Signé... »

« Je soussigné B..., Pierre, déclare et certifie d'avoir loué de M. V..., Albert, de Saint-Georges, son fils Pierre âgé de onze ans, pour faire le ramoneur pendant six mois, c'est-à-dire à partir du commencement du mois de novembre 1889 jusqu'à la fin avril 1890. — Et je m'engage à payer à M. V... la somme de 90 francs ou le salaire de cet enfant en venant lui rendre celui-ci, moyennant qu'il fasse mon service. »

» Le même maître ramoneur fait plusieurs traités. Il loue deux ou trois enfants, parfois davantage; il en prendra même tant qu'on voudra lui en donner, s'il est mauvais maître, parce qu'il se réserve de tirer bon parti de ces enfants : il les emploiera à la mendicité.

» Ces contrats donnent souvent, à cause de la mauvaise foi du maître, matière à difficultés. Ce dernier se refuse à payer lorsque arrive l'échéance du terme de l'engagement; il invoque les prétextes les plus absurdes : il cherche par des chicanes de toute nature à se soustraire à l'exécution des conditions stipulées. Deux faits, pris entre cent, qui se sont passés il y a peu de jours, démontrent mieux que ce qu'on peut dire la mauvaise foi de certains maîtres ramoneurs. Un enfant est loué pour la campagne d'hiver au prix de 90 francs, payables fin avril. A l'échéance, le maître refuse de payer, parce que, dit-il, « une maladie de l'enfant a nécessité son transport en chemin de fer »; dès lors, il n'a pas mendié en route, il a ainsi fait perdre un bénéfice à son maître qui en demande réparation. L'autre fait est tout aussi étrange. Un enfant, après avoir toute la journée travaillé au ramonage et réalisé un gain de 4 à 5 francs au profit de son patron, était obligé, s'il voulait manger, de tendre la

main dans la rue et de mendier pour le compte de ce dernier. Arrêté par la police, il est conduit au violon où il est resté trois jours, le temps de trouver son maître. Il est ensuite embarqué en chemin de fer, rapatrié dans son village, et le maître ramoneur condamné correctionnellement à la prison. Aujourd'hui, ce maître refuse de payer la location de l'enfant, parce que, dit-il, « par maladresse il s'est laissé prendre en délit de mendicité, il a été par sa faute rapatrié dans sa famille et n'a pas rempli son engagement [1] ».

» L'émigration des enfants se fait, dans la Haute-Maurienne, vers le commencement de septembre, et dans le canton de La Chambre, à la seconde quinzaine de ce mois, principalement après la foire du chef-lieu, le 22. Les maîtres ramoneurs réunissent leurs équipes, qui se composent toutes d'un grand garçon : le contremaître, de deux ou trois petits enfants : les ramoneurs. Tous se rendent au rendez-vous fixé au moment de l'engagement. Grands garçons et petits enfants quittent généralement sans grand chagrin leur famille; ils partent du village sans beaucoup de regrets, heureux d'aller dans une grande ville. On a vu des petits enfants s'en aller en chantant, ayant à peine un regard d'adieu pour leur mère, pressés de quitter le village et de gagner le grand chemin. Il y a d'heureuses exceptions. Parfois, et cela arrive assez souvent, les petits enfants de six à huit ans refusent de partir, ne viennent pas au rendez-vous convenu; il faut aller les chercher dans la maison qu'habite la mère; il se passe alors une scène pleine de tristesse et toujours bien poignante. L'enfant ne veut pas se laisser prendre, refuse de quitter sa mère; le désespoir qu'il éprouve est aussi naturel que le chagrin de la mère est profond; il crie, se désespère, ne veut pas partir, il se cache dans la maison, se sauve dans la campagne; on le poursuit, on l'attrape et on l'amène chez lui; il se cramponne alors aux jupes de sa mère, l'enlace de ses bras, il implore pour qu'on ne le livre pas. Le désespoir, les larmes de l'enfant font faiblir le cœur de la mère, elle se raidit enfin contre la volonté du père; son enfant ne partira pas, elle assure qu'il est trop faible pour travailler, trop petit pour quitter sa mère : ce sera pour l'année prochaine, son enfant sera plus fort et son patron en aura meilleur profit.

» Mais ce dernier ne l'entend pas ainsi; il rappelle l'engagement bel et bien signé du père et met celui-ci en demeure de s'exécuter, sous peine de procès; il se fâche, menace, intimide jusqu'à ce que la mère se rende à la dure nécessité, qu'elle fasse violence à son cœur et consente à laisser partir l'enfant. Elle l'embrasse, le caresse, l'en-

1. Voici ce qu'écrit au sujet de ces contrats un maire de la Savoie : « Les enfants sont confiés à ces patrons le plus souvent sous simples conventions verbales, quelquefois un engagement sous seing privé lie les parties, mais ces engagements ne sont ni les uns ni les autres bien respectés; il s'ensuit souvent de petits procès qui se débattent devant le juge de paix du canton, et dans lesquels chaque plaideur laisse une partie du bénéfice de son industrie. »

courage, lui promet une courte séparation. L'enfant cesse ses cris, essuie ses larmes, il prend son petit paquet, un peu de linge, le chaud tricot d'hiver, un pantalon déjà bien usé; la mère lui glisse quelques gros sous dans la poche, toujours une médaille dans la poche du gilet, recommande de toute la force de son âme brisée son cher petit à la bonté du maître, et l'enfant, caressé de son patron, choyé de ses camarades, se met en route.

» Pendant les premières journées de marche, tout le temps que l'on chemine sur les belles routes de la Savoie ou de la frontière des départements limitrophes, tout se passe bien. Le maître et les grands garçons qui l'accompagnent font la conversation, les petits suivent en trottinant, s'amusent sur le bord des chemins, ramassent quelques fruits dans les champs voisins; parfois les anciens, ceux qui ont déjà fait campagne, tendent la main aux passants qu'ils rencontrent. Le maître n'y fait pas attention, il est pour le moment plein de bienveillance, bon, complaisant, il donne dans la journée le pain que les enfants demandent. Le soir, on s'arrête dans la première maison hospitalière d'un village, on fait la soupe, et les enfants reposent ensuite chaudement dans l'écurie de l'habitant ou sur la paille de l'aire. Cette existence rend les enfants très heureux, ils ont du pain et de la soupe, les fruits de la campagne; ils n'avaient pas davantage chez eux. Les distractions de la route, la nouveauté du pays qu'ils traversent, les étonnent et les réjouissent, et puis, le maître est plein de patience, il ne brutalise pas. Mais ce bonheur est de courte durée. Le maître ramoneur a fait son compte, il n'entend pas nourrir à ses frais, pendant toute la durée d'une longue route, les enfants qu'il a pris à son service, il faudra bien que par la mendicité ces enfants gagnent leur nourriture. Aussi, dès que l'escouade se trouve à une distance de la Savoie telle que les enfants ne peuvent retourner à leur village, il les oblige à mendier, à tendre sur la route la main à tous les voyageurs, à frapper à la porte des maisons de chaque village, de chaque hameau qu'ils traversent pour demander la charité, et si le soir la recette n'est pas bonne, l'enfant ne mangera pas [1]. A partir de ce jour où

1. Un maire écrit ceci : « Le maître ramoneur, dès qu'il est arrivé dans les divers endroits où il doit exercer son industrie, impose souvent à l'enfant qui lui est confié l'obligation de lui rapporter chaque soir une certaine somme d'argent, dont je ne puis préciser le montant. Si le produit du travail est insuffisant, le pauvre petit ramoneur est obligé d'avoir recours à la mendicité. Je puis affirmer que ces faits sont assez fréquents. Il y a dans le canton de Saint-Michel des familles qui, de père en fils, n'ont jamais exercé d'autres métiers pendant l'hiver. »

Voici un fait récent — il remonte au 4 mars dernier — rapporté par divers journaux de la Savoie :

« *Chaumont*. — Samedi soir, on trouvait vers les huit heures, dans un corridor d'une maison de la rue de Choignes, un petit Savoyard, nommé Buttard, Charles, âgé de neuf ans et né à Montdenis (Savoie).

» Ce petit malheureux s'était couché là, disait-il, plutôt que de retourner

l'obligation de mendier est imposée aux enfants, un pénible martyre commence ; il se continuera tout l'hiver. A l'avenir, la nourriture de l'enfant sera en rapport avec le produit des aumônes qu'il rapportera, et si, dans la grande ville, après une journée de pénibles labeurs, il ne se livre pas à la mendicité, son maître lui refusera le souper et même le morceau de pain du soir. L'enfant qui marche bien ne se fatigue pas, et ramasse pendant le cours de la route quelques sous de la charité des passants, n'essuie pas la brutalité, les mauvais traitements du maître ramoneur; mais celui qui ne peut suivre, malade ou blessé aux pieds, qui par la mendicité ne rapporte rien au patron, est battu, abandonné s'il est trop malade. Laissé sur la route, ce malheureux est ordinairement recueilli par quelque bonne âme, — il y en a dans tous les pays, — soigné et réconforté; on l'envoie par chemin de fer dans son village, à moins que le passant ne trouve — ainsi que le fait s'est passé l'an dernier — qu'un cadavre sur le bord du chemin[1] . D'autres fois, ils disparaissent sans qu'il soit possible de savoir ce qu'ils sont devenus.

» Un enfant de onze ans a écrit un jour à sa mère la lettre suivante :

« Bien chère maman. — Depuis que je t'ai écrit, il s'est passé du nouveau. Tu sais que mon maître Antoine Champlon était très méchant et me battait souvent, de plus il ne me donnait pas le nécessaire. Alors ne pouvant supporter la vie qu'il me faisait, je me suis sauvé une seconde fois à Lunéville. A Mirecourt, j'ai rencontré un ramoneur, Michel L..., un brave homme qui a bien soin de moi, et avec lequel je désire rester, mais il ne veut pas m'engager avant d'avoir ta permission. Si tu consens à ce que je le suive, il me ramènera en Savoie au mois de novembre. Mon patron te donnera le salaire que j'aurai mérité. J'attends ta décision qui, j'espère, sera favorable à mes projets. Adresse ta réponse à L... Michel, ramoneur, poste restante, à Gray (Haute-Saône). Le mois prochain je parcourrai quelques cantons des Vosges. Embrasse pour moi mes frères et ma

---

aux Tanneries. Et comme il n'avait pas les cinquante centimes qu'il devait rapporter au sieur Coutaz, son... *entrepreneur*, il n'osait plus rentrer, de crainte d'être roué de coups. M. le commissaire fit donner l'hospitalité à ce pauvre petit Savoyard et hier matin il envoya chercher Coutaz.

» Ce Coutaz, Eugène, est du même pays que les infortunés qu'il exploite et qu'il *mène dur*, bien qu'il ne soit âgé que de vingt et un ans.... Mis en état d'arrestation, il vient d'être condamné à trois mois de prison. Et pour faire un exemple, le tribunal ordonne l'affichage de son jugement, très fortement motivé, par dix exemplaires: 1° à Saint-Jean-de-Maurienne, berceau de l'exploitation des petits Savoyards; 2° à Montdenis, lieu d'origine de Coutaz et du petit Buttard. Coutaz, toutefois, n'ayant pas encore encouru de condamnation, bénéficie de la loi Bérenger. »

1. M. Jules Simon a parlé de cette poignante histoire dans le journal *Le Temps*. Il y est revenu dans le discours qu'il a prononcé à l'assemblée générale de l'Union française du 18 décembre dernier.

sœur et je te réserve mes meilleurs baisers. — P. S. Mon patron me promet davantage que l'ancien, et il t'enverra l'argent quand tu en auras besoin. Réponds-moi une grande lettre. — Signé : C..., Louis. — Signé : L... »

» Cette lettre n'est-elle pas touchante ? Eh bien, ce petit garçon qui demande d'embrasser pour lui ses frères et sa sœur et réserve à sa mère ses meilleurs baisers leur a dit ainsi un dernier adieu, car on ne l'a plus revu. Il n'est pas revenu au pays, et toutes les lettres qui lui ont été adressées ne lui sont pas parvenues. Depuis des mois, on fait des recherches pour le retrouver, mais jusqu'ici sans succès. Qu'est-il devenu, ce malheureux qui crut quitter un mauvais maître pour en prendre un bon ?... Que lui est-il arrivé ?... Le cœur se serre à cette pensée [1].

» Cependant, tous les maîtres ne sont pas des hommes au cœur mauvais, d'un caractère méchant ; plusieurs d'entre eux sont très honnêtes, animés de très bons sentiments. Ces bons maîtres, les familles les recherchent, on se les dispute pour leur confier des enfants ; malheureusement, ils ne peuvent tous les prendre et les parents n'ont plus le choix.

» Le louage des enfants dans les montagnes des Alpes provient de deux causes bien distinctes : la misère dans quelques villages, la cupidité chez les habitants de certains autres. Détruire ces causes sera faire disparaître de ce pays la *traite des enfants*.

» Les habitants des villages placés à une altitude élevée ne trouvent pas dans la production du sol ni dans le produit d'un travail quelconque les ressources nécessaires aux besoins de la vie. C'est donc une nécessité pour le père d'envoyer à l'approche de l'hiver ses enfants les plus âgés et pour la mère de consentir à leur départ. La misère est donc en somme la grande coupable, non pas toujours toutefois. Car dans certains villages les habitants possèdent une aisance relative : le sol est riche et peut les nourrir largement. En quittant leur pays, ils obéissent à je ne sais quelle humeur vagabonde et à un honteux esprit de cupidité [2]. Dans ce cas, une stricte exécution de

1. Ces morts, ces disparitions d'enfants sont en somme des faits heureusement rares. Le danger permanent auquel sont exposés ces petits malheureux et auquel ils échappent difficilement, c'est la corruption et le vice. Un maire le constate avec tristesse : « Ce qu'il y a de plus déplorable dans ces faits, dit-il, c'est que ces jeunes enfants, livrés à eux-mêmes, menant une vie oisive et vagabonde, reviennent dans nos contrées avec des habitudes précoces d'intempérance et de débauche qui sont un bien triste présage pour nos générations futures ».

2. Et peut-être convient-il d'ajouter à de vieilles habitudes. Un ramoneur de Savoie, dont nous avons eu les enfants à notre asile temporaire, ne paraissait nullement avoir conscience de faire une mauvaise action en les faisant mendier. Il semblait croire que c'était une industrie comme une autre, un moyen ordinaire de gagner sa vie. Il disait que c'était l'usage du pays.

la loi scolaire serait un remède très efficace. Mais si on veut atteindre sérieusement les agissements coupables des maîtres ramoneurs, il faut rappeler les dispositions de la loi du 19 mai 1874 sur le travail des enfants et des filles mineures dans l'industrie. D'ailleurs, l'application des pénalités correctionnelles contenues dans cette loi mettra un frein à ce métier de racolage et d'exploitation des petits ramoneurs. La cupidité des parents ne trouvera plus où s'exercer, et le scandaleux trafic que nous déplorons aura une fin[1].

» Il n'est pas douteux que cette loi ne s'applique à l'industrie du ramonage. M. Eugène Talon, dans le manuel pratique qu'il a publié, s'exprime ainsi : « Les petits ramoneurs, victimes de tant d'abus, » sont bien ceux que couvrent de leur protection les dispositions » tutélaires de cette loi ». La commission supérieure instituée par la loi du 19 mai 1874 a décidé « que la loi s'appliquait aux entrepreneurs » de Saône-et-Loire qui vont engager par contrat les petits ramoneurs » de la Savoie pour les louer ensuite à d'autres industriels ». (Délibération du 16 décembre 1886.) Enfin, le conseil municipal de Paris a pris, en février 1881, une résolution spéciale sur le rapport de M. de Hérédia à l'égard des petits ramoneurs. Cette résolution a pour but « d'inviter les inspecteurs du travail et les agents de la préfecture de » police à exercer une surveillance rigoureuse sur les maîtres ou » entrepreneurs qui exploitent ces malheureux petits enfants et les » traînent de ville en ville, mendiant le plus souvent et livrés presque » toujours aux plus mauvais traitements ».

» Mais, pour mettre fin à cette exploitation, il faut soustraire autant que possible à une misère profonde les habitants de beaucoup de villages, créer du travail, établir des métiers, exploiter les produits de la terre et les richesses cachées des montagnes, de manière à donner à la population une occupation rémunératrice.

» Dans les communes où ont été installées des industries diverses, des exploitations de carrières ou de mines, l'émigration pendant la saison d'hiver a disparu ; les habitants restent au pays, ne gardant de leurs courses errantes d'autrefois qu'un pénible souvenir.

---

1. Depuis la réception du rapport de M. Cornilliat, la loi du 19 mai 1874 sur le travail des enfants et des filles mineures a été abrogée et remplacée par celle du 2 novembre 1893, dont les dispositions s'appliquent également à l'industrie exercée par les petits ramoneurs.

« L'application de cette nouvelle loi a déjà produit, nous dit M. Cornilliat, de bons effets, par rapport à ces enfants. Dans certaines villes du Midi, et en particulier à Narbonne, la police exige des maîtres ramoneurs la production des contrats d'engagement et de l'acte de naissance. Des poursuites rigoureuses sont exercées contre les maîtres qui exploitent des enfants âgés de moins de seize ans et leur font pratiquer un travail tout autre que celui pour lequel ils sont engagés. Ces mesures ont causé un grand émoi dans le pays. Si elles sont partout mises à exécution, ce sera la fin de cette horrible industrie des petits ramoneurs. »

» Il existe dans le canton de La Chambre un exemple frappant de l'utilité de l'industrie par rapport à la vie sédentaire des familles.

» A Saint-Remy, bourg bâti au pied de la montagne du Guivelet, sur la rive gauche de l'Arc, la culture était autrefois négligée; les habitants, malgré la fertilité du sol, étaient dans la misère. Aussi étaient-ils dans la nécessité de louer leurs enfants aux maîtres ramoneurs, et les pères de famille de s'expatrier eux-mêmes.

» M. Horteur, député de l'arrondissement, témoin de la misère des habitants de Saint-Remy, a pensé que les ressources du pays, les forêts, pourraient donner à la population un travail assuré et l'empêcher d'émigrer. Il a donc créé une importante usine de pâte de bois, qui occupe un grand nombre d'ouvriers. Une autre industrie, celle de la paille de bois, a été ensuite installée. Les habitants de la commune, trouvant du travail toute l'année, n'émigrent plus, et l'industrie des petits ramoneurs disparaît. En 1891, deux enfants seulement ont été loués par leurs parents, et le nombre d'enfants de six à treize ans qui ont fréquenté l'école l'hiver dernier est identique à celui des inscrits.

» Ce qui a été fait par M. Horteur à Saint-Remy a été tenté par d'autres avec non moins de succès dans divers villages. M. Verduraz à Saint-Étienne, M. Tardy à Saint-Colomban ont diminué le nombre des émigrants de ces villages par le nombre des ouvriers qu'ils occupent.

» Le résultat peut également être atteint dans toutes les communes du canton, car dans toutes il y a des ressources qui demandent à être connues pour être utilement exploitées.

» Depuis notre nouveau régime douanier, les Italiens transportent en France leurs industries. Des Milanais ont créé à La Chambre des fabriques pour ouvrer la soie grège; bientôt une filature sera organisée; les industriels viennent donc ici, sur la frontière, tirer avantage de notre tarif douanier. Il appartient à nos fabricants de la région lyonnaise de venir le leur disputer. Dans la vallée de l'Arc, il y a une force hydraulique considérable et à bon marché; la main-d'œuvre n'est point chère, les transports sont faibles, la matière première peu éloignée. Toutes ces conditions sont une garantie de succès, et, si on les met à profit, ce sera un grand bienfait pour le pays.

» La montagne renferme peut-être des richesses; il dépend des hommes entreprenants de s'en assurer. Au sud-ouest de Saint-Colomban, sur le versant nord de la Combe du Teppet, il existe un terrain houiller, se dirigeant de l'est à l'ouest, enclavé dans des roches cristallines; des gisements de talc blanc, verdâtre et gris, sont à fleur de terre; plus loin sur le même versant, on rencontre de l'amiante, de l'ocre, et, en se dirigeant au nord, vers le glacier de Clarens, on trouve le trou de la mine d'or autrefois exploitée; plus bas est un gisement d'anthracite.

» Quelle est la valeur de tout cela? Nous n'avons pas à le rechercher, mais nous devons signaler tout ce qui, par un travail quelconque, peut servir utilement le seul but poursuivi dans cette étude : *l'abolition de la traite des enfants.*

» Il appartient à l'Union française de faire connaître à ses adhérents le triste trafic dont il a été question dans ce rapport. Connaissant le mal et ses causes, elle trouvera moyen d'y remédier. C'est une noble tâche qu'elle poursuit en sauvant de la misère de malheureux petits enfants, en les élevant, et en essayant d'en faire de bons citoyens. Placée sous le patronage d'hommes considérables par le savoir et par l'amour du bien, elle ne peut que réussir dans son œuvre inspirée par une profonde humanité et par un patriotisme élevé, et par conséquent bien mériter de tout le pays et particulièrement des populations si intéressantes des grandes Alpes. »

Au reçu de ce rapport, l'Union française n'est pas restée inactive. M. Jules Simon, à l'assemblée générale de la Société, a saisi l'opinion publique de cette exploitation des petits ramoneurs. Il ne s'en est pas tenu là. Il a publié sur cette question un article éloquent dans le journal le *Temps*. Cet article a été reproduit par tous les journaux de la Savoie, et tous en ont reconnu la rigoureuse exactitude. Quelques-uns ont appelé les rigueurs de la loi sur les exploiteurs de l'enfance, et ont vivement exhorté les parents à garder leurs enfants avec eux.

M. Cornilliat nous a adressé, le 28 mars, la lettre suivante :

« Nos petits ramoneurs sont de retour de leur campagne d'hiver. Quelques-uns manquent à l'appel; ils sont morts dans les hôpitaux ou sur le grand chemin. La misère, le froid, les mauvais traitements sont la cause de ces décès. Les parents ne paraissent pas trop s'en préoccuper.

» Des poursuites correctionnelles sont, en maints endroits, exercées contre des patrons pour mauvais traitements envers les petits ramoneurs. Les tribunaux sont à ce sujet sévères, et cette sévérité est d'un effet salutaire sur l'esprit de ces mauvais maîtres.

» Avec le retour en Maurienne de ces industriels, les procès commencent devant le juge de paix. On chicane sur le prix de location de l'enfant que l'on veut rendre responsable des sévérités de la police; enfin on refuse d'exécuter les conditions du contrat.

» Cependant, depuis que les agissements du maître ramoneur ont été dévoilés par l'article de M. Jules Simon dans le *Temps* et les appréciations de toute la presse, cet industriel a perdu de son assurance; il n'est pas aussi absolu dans son esprit de chicane; il a peur de la justice, et prévoit le jour où il ne lui sera plus possible d'exercer sa coupable industrie.

» Je crois en effet que ce jour n'est pas très éloigné, surtout si l'Union française veut bien continuer une campagne si bien commencée,

en faisant connaître les infamies de l'industrie des petits ramoneurs, en appelant l'attention du public et de l'administration sur un état de choses indigne de l'époque où nous vivons. »

Et maintenant, les membres de l'Union connaissent les faits, trop rigoureusement documentés pour être mis en doute. Nous ne savons encore ce que nous ferons l'automne prochain, pour mettre un terme à cette coupable et dangereuse industrie. Mais le devoir de tous est clairement tracé. Quand vous rencontrerez de ces petits ramoneurs tendant la main, ne vous laissez pas aller à une facile compassion, ne leur donnez pas de petit sou; demandez-leur leur nom, leur adresse, d'où ils sont, de quel village ils viennent; ils vous le diront, si vous leur témoignez de l'intérêt, et envoyez à la direction de l'Union française ces renseignements. Nous ferons une enquête, et, si les faits sont ceux qu'a signalés M. Cornilliat, nous demanderons à qui de droit d'appliquer les lois. »

LECTURES VARIÉES

Les Origines du pouvoir temporel des papes [1].

En Gaule, Charles Martel avait achevé de restaurer la puissance franque. Il disposait d'une force considérable. Pourquoi ce conquérant de la Gaule et de la Germanie ne deviendrait-il pas le protecteur de saint Pierre? Le pape lui envoya entre autres présents les clefs du tombeau des apôtres, comme pour l'en constituer le gardien et le défenseur (741). Nous ne savons au juste, d'ailleurs, ni ce qu'il demandait au duc des Francs, ni ce qu'il lui offrait, et Charles Martel, qui était l'allié de Luitprand, se contenta d'envoyer à Rome une ambassade et des cadeaux. Charles mourut peu de temps après, comme le pape Grégoire III. Mais l'idée d'un appel aux Francs ne sera plus oubliée. Exposés par leur politique à se faire prendre entre les Lombards et l'empereur, les papes ont besoin d'un allié. Les Francs seuls sont capables de leur donner une alliance efficace.

Pendant huit années, le pape Zacharie, successeur de Grégoire III, parvient à contenir les Lombards, tantôt les combattant, tantôt les visitant, les bénissant et les cajolant. Il se fait rendre par Luitprand des villes du duché de Rome. Quand Luitprand menace Ravenne et l'exarchat, le pape se rend à Ravenne, et son voyage est une marche triomphale; partout les populations courent au-devant de lui, et se prosternent au chant des cantiques : Luitprand lâche prise. Quand Luitprand est mort (744), quand son neveu Hildebraud a été détrôné la même année, Ratchis, le duc de Frioul, qui devient roi, est un dévoué serviteur de la foi et du pontife, qui l'empêche de conquérir la Pentapole. Mais la scène change après que Ratchis s'est retiré dans un monastère et que son frère Astaulf lui a succédé (749).

Astaulf veut porter les derniers coups à la domination byzantine. En 751, il s'empare de Ravenne et menace Rome.

Ce que voulait « cet effronté », le *Liber pontificalis* le dit clairement. Il prétendait « imposer un tribut aux Romains et soumettre la ville à sa juridiction », c'est-à-dire se substituer à l'empereur dans la ville impériale, y établir sa souveraineté, achever l'unité de l'Italie, avec Rome capitale. Le moment était solennel pour la péninsule. Allait-elle, comme la Gaule, être unie sous un peuple germanique qui deviendrait l'instrument de ses destinées? s'appellerait-elle Lombardie,

1. Extrait, avec l'autorisation de l'éditeur, de l'*Histoire générale du quatrième siècle à nos jours*, publiée sous la direction de MM. Ernest Lavisse et Alfred Rambaud; Paris, Armand Colin et Cie, t. Ier, chap. v (M. E. Lavisse) et chap. vi (M. A. Berthelot).

au temps où la Gaule commençait à s'appeler France, et la Bretagne Angleterre? Les Lombards n'étaient pas incapables de jouer ce rôle d'ancêtres de peuple, et le pape, en empêchant ces Germains d'achever leur carrière, a été cause que l'Italie a jusqu'à nos jours attendu la qualité de nation.

Étienne II, qui succède à Zacharie en 752, essaye d'abord de fléchir par des ambassades, des cadeaux et des prières, Astaulf qui se montre inflexible dans sa résolution d'achever la conquête de la péninsule. C'est qu'en effet l'établissement des Lombards était compromis tant que l'empereur, qui ne l'avait pas accepté, posséderait en Italie des provinces où leurs duchés ne seraient que des enclaves toujours menacées. Ils n'étaient pas ennemis de l'Église; si le pape leur avait laissé prendre Rome, ils eussent été fils dévots du Saint-Siège. Ils ne devaient pas comprendre le zèle que l'évêque de Rome mettait à défendre les droits de l'empereur iconoclaste. S'ils eussent pénétré son dessein, auraient-ils supporté avec une aussi longue patience qu'il surveillât chacun de leurs pas, protégeât de sa personne toute position attaquée et réclamât toute ville prise? Ils ne voyaient pas que le pape, qui met en avant les droits de la *Respublica*, c'est-à-dire de l'empire, en arrivait peu à peu à l'idée de travailler pour lui-même. Les Lombards et le Saint-Siège sont compétiteurs à la possession de l'Italie, donc ennemis irréconciliables. Mais qui mettra ces barbares à la raison, maintenant que les prières, les caresses, la magie des cérémonies et des pompes ecclésiastiques ont perdu leur efficacité? De tous côtés le pape cherche du secours. Une fois encore, il s'adresse à l'empereur, qu'il supplie « d'arracher l'Italie aux morsures des fils d'iniquité »; mais quelle aide attendre de l'empereur? Le pape d'ailleurs ne se souciait pas de restaurer la domination impériale.

Il fallait donc en revenir aux Francs. En grand secret, Étienne pria Pépin de l'envoyer querir par des ambassadeurs. Il savait que les Francs seuls étaient capables de lui donner une armée; il espérait qu'ils ne la lui refuseraient pas, s'il allait la demander lui-même; car un voyage du successeur de Pierre au delà des monts était une démarche grande et inusitée. Sur ces entrefaites arriva de Constantinople un ambassadeur, le silentiaire Jean. Il apportait au pape, pour tout subside, l'ordre d'aller sommer à Pavie le roi Astaulf de restituer ses conquêtes. L'empereur, qui traitait ainsi le pape comme un sujet et le roi lombard comme un vassal, n'entendait plus rien à la politique de l'Occident. Étienne fit ses préparatifs, mais il était résolu à ne pas s'arrêter à Pavie. Le 14 octobre 753, une grande foule lui fit cortège hors la ville. Étienne recommanda ses brebis au bon pasteur Pierre. Avec lui marchaient des évêques et des prêtres romains, les chefs de la milice romaine, le silentiaire impérial et deux envoyés francs, arrivés au moment du départ. Astaulf refusa les restitutions demandées; on s'y attendait; les lettres impériales, les prières du pape furent écoutées avec indifférence. Les grands de Rome et le

silentiaire retournèrent alors vers la ville. Le 14 novembre, Etienne II, accompagné par ses clercs et protégé par les Francs, se remit en route. Il allait trouver Pépin, et conclure avec lui une alliance décisive pour l'histoire de la papauté, de la monarchie franque, de l'Occident et de la chrétienté tout entière.

. . . .

Lorsque Pépin eut achevé de dompter les Alamans et eut établi son protégé Tassilo en Bavière, il se trouva chef d'une monarchie aussi puissante que l'avait été celle des plus grands rois mérovingiens. Il employa les trois années de calme qu'il eut alors, à consommer cette restauration en créant, au profit de sa famille, une légitimité nouvelle.

En 751, il jugea le moment venu. Il envoya au pape Zacharie l'évêque de Wurtzbourg et l'abbé de Saint-Denis lui demander s'il approuvait un régime où les rois n'avaient pas la puissance royale. Zacharie répondit qu'il valait mieux que celui-là fût appelé roi qui avait la puissance royale. Il est probable que les termes ici prêtés aux ambassadeurs et au pape ont été trouvés après coup : le fait de l'ambassade ne peut être contesté. Donc, en novembre, Pépin réunit à Soissons l'assemblée générale des grands et du peuple, et obtint leur consentement pour le coup d'État. Childéric III fut tondu et relégué au couvent de Saint-Bertin, son fils Théodoric à Saint-Wandrille. « Par le conseil et le consentement de tous les Francs, avec l'assentiment du Saint-Siège, par l'élection de toute la France, la consécration des évêques, la subordination des grands, Pépin fut élevé au trône. » Il y eut donc élection ; mais il y eut quelque chose de plus : saint Boniface oignit le nouveau roi. Cela était nouveau ; c'était une réminiscence du sacre de Saül par Samuel.

On sait dans quelles circonstances le pape Étienne II entreprit son mémorable voyage. Après une dernière démarche qu'il tenta auprès du roi Astaulf, il se mit en route, escorté par les envoyés de Pépin. Celui-ci, qui l'attendait à Pontieu, envoya au-devant de lui, à une distance de cent milles, son fils Charles, le futur Charlemagne, alors enfant de onze ans. Lui-même alla recevoir le pape à trois milles de la ville. Il descendit de cheval, se prosterna, prit la bride du cheval pontifical et marcha quelque temps ainsi, comme un écuyer. Le cortège entra dans la maison au chant des hymnes et des cantiques. Le pape et le roi se retirèrent dans l'oratoire : là, Étienne s'agenouilla, avec l'appareil ecclésiastique des suppliants, les cheveux semés de cendres. Pépin jura « d'accomplir ses volontés ». C'est le 6 janvier 754 qu'il fit cette grave promesse.

Par ambassadeurs, il somma les Lombards de donner satisfaction au pape : Astaulf s'y refusa. La question fut portée devant l'assemblée des Francs et la guerre décidée. Avant le départ, qui eut lieu en juillet, le roi, la reine et leurs deux fils, Charles et Carloman, se rendirent à Saint-Denis, où Étienne avait passé l'hiver. Le pape donna l'onction sainte aux trois princes et mit un diadème sur le

front de la reine. D'avance, le pape donnait au roi le salaire de son intervention en sa faveur : « Ce qui n'a été fait pour aucun de vos ancêtres, lui écrit-il plus tard, a été fait pour vous... Par notre humilité, le Seigneur vous a sacré roi. » Le sacre, en effet, était une nouveauté chez les Francs. Aucun des Mérovingiens, pas même Clovis, ne l'avait reçu. Cette cérémonie mystique élevait le roi au-dessus du peuple dont il était sorti. Les Francs avaient élu Pépin, mais, le jour du sacre, le pape leur a interdit à jamais de se servir de leur droit d'élection : ni eux ni leur descendance ne pourraient prendre un roi dans une autre race, celle-ci ayant été élue par la divine Providence pour protéger le siège apostolique. Désormais, les « reins » du roi et de ses fils sont sacrés. Dieu y a mis le pouvoir d'engendrer une race de princes que les hommes, jusqu'à la fin des temps, ne pourront renier sans renier le Seigneur. Autrefois les guerriers portaient leur chef sur le bouclier, au bruit des armes et des acclamations; à Saint-Denis, ce n'est pas un homme, c'est une dynastie qui a été élue au chant des cantiques. Le Seigneur a repris aux hommes le pouvoir de faire des rois. C'est Lui qui « les choisit dès le sein de leur mère ». La raison de régner, la source de l'autorité royale, sera désormais la grâce de Dieu.

En échange de ce service, que bientôt il jugera infini, jusqu'à croire que Pépin a reçu de lui toute sa fortune, qu'en attend le pape ? Il a conclu avec les Francs une alliance qui durera « jusqu'à la consommation des siècles ». Chacun y trouvera son profit. Le pape aura les Francs pour « auxiliaires et coopérateurs ». Ils contractent vis-à-vis de lui des obligations qui s'étendent à tout le service de Pierre et à « toutes ses utilités » : obligations vagues et par conséquent redoutables. Pour le moment, les papes ne demandent aux princes des Francs que leur épée. Ils vont s'en servir en Italie pour s'affranchir définitivement de l'empereur, se débarrasser des Lombards, se faire donner un pouvoir temporel.

En juillet 754, l'armée franque passa les Alpes. La campagne fut courte : Astaulf, bloqué dans Pavie, promit les restitutions qu'on lui demanda. A la fin de décembre, les Francs avaient repassé les Alpes, et le pape était rentré à Rome.

Les territoires de l'exarchat et de la Pentapole devaient être restitués à l'empire, à qui Astaulf les avait enlevés quelques années auparavant. Pépin, qui en disposait en conquérant, les donna au pape. Cette donation ou cette usurpation était-elle préméditée? Cela ne peut guère être contesté; depuis un demi-siècle Rome suivait une politique à peu près indépendante. La révolution qui substitue le pape à l'exarque « touchait plus aux formes théoriques qu'à l'état réel des choses; l'assemblée iconoclaste, tenue en 754 à Constantinople, précipita peut-être aussi par ses décisions les résolutions d'Etienne II » (Diehl). On voit peu à peu le pape confondre l'Eglise romaine et l'Etat (*Respublica*); il invoque les droits de la sainte Eglise de Dieu, de la République

des Romains. A son retour de Gaule, il écrit sans ménagement : « Mon peuple de la République des Romains ».

Au début, cependant, l'équivoque ne fut pas nettement dissipée vis-à-vis de l'empereur. La situation se précisa en 756.

Astaulf ne s'était pas résigné à sa défaite ; il reprit les armes et vint même assiéger Rome. De nouveau, Etienne II implora le secours des Francs, s'adressant à la fois aux rois, aux évêques, aux grands, à tout le peuple. Enfin saint Pierre, *de sa propre main*, écrivit à la nation franque une lettre solennelle. Après avoir rappelé ses titres comme vicaire du Christ, l'apôtre déclare : « Selon la promesse qui nous a été faite par le Seigneur Dieu, notre Rédempteur, je vous prends entre toutes les nations, vous, peuple des Francs, pour mon peuple spécial. » Il s'entoure du cortège de toutes les gloires et de toutes les puissances d'en haut, Marie, mère de Dieu, les Trônes, les Dominations et l'armée de la milice céleste, des martyrs et confesseurs de Dieu. Il promet pour cette vie la prospérité, la victoire sur tous les ennemis, et pour l'autre l'éternelle béatitude. Comment résister à un tel appel ! Le roi des Francs reparut en Italie dans l'été de 756. De nouveau il assiégea Pavie. De nouveau Astaulf promit ce qu'on lui demandait. Un commissaire franc procéda cette fois à l'exécution du traité. Les clefs de vingt-deux villes furent remises entre les mains du pape. Des ambassadeurs byzantins étaient venus faire à Pépin de grandes promesses, afin qu'il remît sous la domination impériale les cités de l'exarchat. Le roi franc répondit qu'il avait combattu non pour plaire à un homme, mais par amour du bienheureux Pierre et pour la rémission de ses péchés ; tous les trésors de la terre ne le décideraient pas à enlever à l'apôtre ce qu'il lui avait offert.

Voilà donc le pape souverain temporel. Les pays qui étaient soumis à son autorité comprenaient : l'exarchat, réduit par les conquêtes de Luitprand, qui avait reculé jusqu'au delà de Bologne la frontière lombarde ; la Pentapole, également diminuée ; et, sans doute, la plus grande partie du duché de Rome qui n'avait pas été comprise dans les conquêtes lombardes et les restitutions imposées en 754 et 756, mais où prévalait l'influence immédiate du pape. Etienne II, puis Paul Ier, son frère et successeur (757-767), sont aux prises avec les difficultés que leur crée ce pouvoir temporel. Tout d'abord, pour le conserver, il faut contenir l'empereur et les Lombards. Les Lombards, deux fois vaincus par Pépin, sont peu dangereux ; Astaulf s'est tué à la chasse ; son frère Ratchis a repris un moment le sceptre ; puis on a élu Didier, duc de Toscane, candidat préféré du pape, presque son client. Du côté de l'empire il y a plus à craindre ; l'usurpation du pape a consommé la rupture ; les patrimoines pontificaux situés en terre d'empire, jusqu'à Naples et Gaëte, ont été confisqués. L'empereur négocie avec Pépin, qu'à plusieurs reprises il s'efforce de détacher du pape. Il cherche, d'autre part, à s'entendre avec le roi des Lombards, avec qui il conclut en 759 un traité formel, stipulant la restauration

du pouvoir impérial, à Rome, à Ravenne, dans la Pentapole. Le conflit entre le pape et le roi des Lombards allait se renouveler, parce que le pape, non content de ses acquisitions, voulait s'agrandir. Il réclame Faenza, Imola, Ferrare; de l'exarchat et de l'ancienne Pentapole, Ancône, Osimo; il songe même à annexer ou du moins à subordonner les duchés de Spolète et de Bénévent. Les ducs, vassaux infidèles, étaient disposés à s'entendre avec le pape contre leur roi, bien que, parfois, la bonne intelligence fût rompue. Pépin refuse de s'intéresser à ces querelles, même lorsque Didier fait prisonnier le duc de Spolète et chasse celui de Bénévent, Il couvre le pape de sa protcction, mais n'attache nulle importance à « une dilatation » de l'État pontifical.

Chose plus grave, la situation du pape à Rome même n'est pas sûre. Ce chef spirituel, vieillard fréquemment changé, n'en impose qu'à distance. En ce temps où la force brutale domine les relations politiques, l'aristocratie de la campagne romaine ne respecte guère le pape. Dès les premières années du pouvoir temporel, apparaît l'antinomie qui en troubla l'exercice jusqu'au bout. Par eux-mêmes les papes ne peuvent se faire longtemps obéir de leurs sujets; il leur faut un protecteur, un prince étranger, et celui-ci bien vite devient un maître, contre lequel ils se tournent.

« Sur tous les points de la campagne, on rencontre de petits tyrans féodaux, devenus de grands personnages au milieu de l'anarchie du huitième siècle, et qui désolent, par leurs excès, la cité et la région. L'un des types les plus achevés de ce genre de personnages est le duc Toto, un grand propriétaire de la ville de Népi, qui possédait également des domaines à Rome. D'abord il essaie de faire assassiner Paul Ier; puis, après la mort du pontife, il lève sur ses terres les paysans qui y sont établis, et, à la tête de ses vassaux et de ses hommes d'armes, il entre à Rome, installe par la force son frère, un laïque, sur le trône pontifical, et, pendant une année entière, occupe et terrorise la cité. Auprès de lui, d'autres grands seigneurs, qui ont, eux aussi, des domaines et des vassaux dans la campagne romaine, jouent un rôle semblable. C'est le tribun Gracilis, qui occupe Alatri et fait si lourdement peser son voisinage aux paysans du plat pays, qu'il faut finalement aller l'assiéger dans sa forteresse et le mettre à mort. C'est le duc Grégoire, également propriétaire dans la campagne romaine. C'est surtout le duc Gratiosus, avec ses fidèles milices de Tuscie et de Campanie, avec son cortège de vassaux, qui commit à Rome d'abominables cruautés et fut pendant quelque temps le véritable maître de la ville. A cette aristocratie laïque s'ajoutent les grands dignitaires de l'Église, qui ne le cèdent aux seigneurs séculiers ni en audace ni en violence. C'est le *primicier* Christophe et son fils le *secundicerius* Sergius, qui font et défont les papes à leur volonté, et n'hésitent pas, pour maintenir leur autorité, à soulever l'insurrection contre le pape Etienne III, à envahir en

armes le palais de Latran pour s'assurer de la personne du souverain pontife. C'est le *cubiculaire* Paul Afiarta, plus tard chef de la maison militaire du pape, qui emprisonne ou exile à sa fantaisie tous ceux qui lui sont hostiles dans Rome, fait tuer sans jugement ses adversaires politiques, et prétend dominer le pape lui-même. A ses côtés, de grands seigneurs laïques, le duc Jean, frère du pape Etienne III, le tribun Léonatius, propriétaire à Anagni, participent à ces violences qui troublèrent Rome pendant plusieurs mois [1]. »

Rome a été souillée par des crimes, le Saint-Siège envahi par un aventurier. Depuis que le pape est devenu prince temporel, la papauté tente les larrons du voisinage, qui ressemblent fort à des brigands. Dans la ville, en cas de crise, nulle autorité reconnue; des bandes d'écorcheurs font la loi. Quel piédestal pour le successeur de Pierre! On prétend qu'il n'ait pu se passer du bras des Francs carolingiens. Des troubles de ce genre seront la cause directe de la restauration d'un empire en Occident.

Tandis que la papauté se débat péniblement au milieu des difficultés que lui crée sa souveraineté temporelle, elle en fabrique les titres : ayant le fait, elle veut procurer le droit. Elle le tire de la prétendue donation que l'empereur Constantin aurait faite au pape Silvestre et dont voici le sens:

Quatre jours après son baptême, Constantin, « empereur de la terre, gouvernant le peuple universel répandu sur l'univers », a résolu de donner un privilège à l'église de la ville de Rome, où « le principat des évêques et la tête de la religion chrétienne ont été établis par l'empereur du ciel ». Il concède au pape la puissance et les honneurs impériaux, son palais de Latran, son diadème, le bonnet phrygien, le superhuméral, la chlamyde de pourpre, la tunique écarlate et tous les vêtements impériaux, le sceptre impérial, tous les insignes et ornements, toute la pompe de la sublimité impériale. Il prend sur sa propre tête, pour la donner à Silvestre, sa couronne d'or pur et de pierres précieuses. Il veut que la cour pontificale ait des chambellans, des portiers, des gardes, et tous les officiers qui rehaussent la puissance impériale. Quant au clergé de la ville, il brillera de la même gloire que le « sénat amplissime »: les prêtres romains porteront sandale blanche, comme les sénateurs, et leurs chevaux couverture blanche. Le clergé des provinces sera paré des mêmes dignités que la milice des officiers impériaux. Constantin ne se contente pas d'assurer au chef et aux membres de l'Église des honneurs égaux à ceux du chef et des membres de l'empire. Il déclare que le siège du bienheureux Pierre « doit être élevé au-dessus du trône terrestre ». Pour témoigner sa révérence envers l'apôtre, il a tenu la bride du cheval de Silvestre et fait l'office d'écuyer pontifical. Dans le partage du pouvoir, il s'est réservé le moindre lot, car l'autorité spirituelle du

1. Diehl, *L'administration byzantine dans l'Exarchat*, p. 345 et 346.

pape s'étend sur tout l'univers, et l'empereur lui a cédé la moitié du monde temporel : « Nous lui avons donné, avec notre palais, la ville de Rome et les lieux et cités de l'Italie et de l'Occident ».

Les documents faux sont précieux. Ils nous apprennent, mieux que les faits, des intentions qui éclairent parfois toute l'histoire. Quel chemin l'Église a parcouru, de l'Évangile à la *Fausse Donation* !

Il est remarquable qu'au moment où il affichait de si hautes prétentions, le pape ne pût même pas être maître à Rome. L'empire auquel il prétend sur l'Italie et sur l'Occident, il ne pourra que le concéder au roi des Francs.

Pépin ne prévit guère cette haute destinée réservée à son fils. Après avoir mis le pape à l'abri des Lombards, lui avoir donné la moitié de l'Italie centrale, il pensait avoir assez fait. Il fut plutôt importuné des continuelles lettres du pape, et lui recommanda de vivre en bonne intelligence avec Didier.

Pour lui, ayant accompli la réorganisation politique et ecclésiastique de son royaume, il revint à son métier de soldat et de conquérant.

LA PRESSE ET LES LIVRES

Éléments de Philosophie scientifique et de Philosophie morale, par *Félix Thomas*; Alcan, 1893. — Les manuels de philosophie pour les classes des lycées et pour celles des écoles normales vont se multipliant depuis quelques années; il ne faut pas nous en plaindre, puisque leurs auteurs s'appliquent à l'envi à faire accorder l'enseignement, non seulement avec les programmes nouveaux, mais avec les nouvelles questions et les nouvelles réponses proposées par les sciences qui touchent en quelque manière à la philosophie. Le livre de M. Félix Thomas est destiné aux classes de mathématiques élémentaires et de première-sciences, qui préparent au baccalauréat ès sciences et aux écoles spéciales. Il ne prétend donner que des *éléments*; mais ces éléments ne sont pas une sorte de réduction mnémotechnique à l'usage d'élèves qui veulent se tirer au meilleur marché possible de l'examen de philosophie. Ils touchent à toutes les questions importantes, anciennes ou récentes, et ils exposent les solutions diverses en un langage qui, pour être simple et clair, ne laisse pas d'être grave et digne du sujet.

On remarquera, entre autres chapitres, celui des *hypothèses scientifiques* (sur l'origine de notre système solaire; sur l'unité des forces physiques; sur la nature de la vie; sur l'évolution), et ceux des méthodes employées dans les sciences mathématiques et dans celles de la nature. L'auteur, en ces matières, ne se pique pas d'originalité ni d'aller au dernier fond; mais il sait mettre son enseignement à la portée des jeunes esprits divers. S'il ne sollicite pas vivement la pensée réfléchie, du moins il enseigne ce qu'il faut d'abord savoir pour penser avec fruit et pour réfléchir avec suite. F. P.

Scènes et Biographies historiques des temps anciens et modernes, par *G. Dhombres* et *G. Monod*; Alcan, 1893. — Ce charmant petit volume, bien imprimé, bien relié, orné de 46 gravures, ne saurait manquer d'être accueilli avec faveur dans les classes de lycées et d'écoles primaires supérieures auxquelles il est destiné.

Les sujets des scènes et des biographies, empruntés aux temps anciens et aux temps modernes, sont bien choisis, et traités avec beaucoup de clarté et de sobriété. C'est l'histoire tout entière qui défile sous les yeux du jeune lecteur, dépouillée de l'appareil technique et encadrée dans une série de tableaux faciles à comprendre et qui font impression sur l'imagination. Par exemple, dans l'antiquité grecque et romaine: L'homme heureux selon les Athéniens, Solon, L'éducation à Sparte, Marathon et les Thermopyles, Socrate, Alexandre, Le caractère des Romains, Camille, Régulus, Annibal, César. Dans le moyen âge : Clovis, Mahomet, Charlemagne, les Normands, Godefroy de Bouillon, saint Louis, etc. Dans les temps modernes: Christophe Colomb, Bayard, Bernard Palissy, Henri IV, Richelieu,

Turenne, etc.; la Révolution (la prise de la Bastille, la nuit du 4 Août), les guerres de la Révolution, etc.

Le choix des sujets ne saurait sans doute contenter pleinement tout le monde; les auteurs, d'ailleurs, sont sans doute les premiers à regretter de n'avoir pu donner place dans leur galerie à toutes les belles figures qui s'offraient à eux. On pourra s'étonner, par exemple, que l'histoire morale des âges successifs, surtout l'histoire de l'âge chrétien, ne soit représentée que par un très petit nombre de types. Mais de telles réserves n'empêchent pas que ce petit volume ne soit un bon livre, à la fois d'instruction et d'éducation. P. F.

Guide pratique de l'enseignement primaire, par M. *Jean d'Estournelles de Constant*. — Les ouvrages de ce genre, qui sont consultés à chaque instant, doivent satisfaire à une double condition : présenter les renseignements indispensables en un nombre restreint de pages, et se prêter aisément à toutes les recherches nécessaires. Les éléments dont ce *Guide* se compose ont été puisés par l'auteur dans un précédent recueil qu'il a publié dans la collection des Mémoires du Musée pédagogique. C'est une garantie de la valeur et de la sûreté des informations fournies. La méthode adoptée répond bien au besoin de trouver sans perte de temps et, pour ainsi dire, instantanément, ce que l'on demande au livre. Au lieu de faire suivre les documents administratifs dans l'ordre chronologique, conformément à un usage à peu près constant, et de leur adjoindre une table analytique, M. d'Estournelles a résumé tous les textes, dans une série d'articles placés chacun sous une rubrique. Toutes ces rubriques classées dans l'ordre alphabétique forment un petit dictionnaire d'une consultation facile.

Les personnes qui s'occupent des choses de l'enseignement primaire ne manqueront pas de l'apprécier. H. S.

Le Serment du Jeu de paume, fac-similé du texte et des signatures d'après le procès-verbal manuscrit conservé aux Archives nationales, avec une Introduction et des tables, par *Armand Brette*, et avec un Avant-propos par *Edme Champion*; Paris, 1 vol. grand in-8°, au siège de la Société de l'histoire de la Révolution française, 3, rue de Furstemberg. — La valeur et la portée de la publication de M. Brette sont indiquées en excellents termes dans la première page de l'Avant-propos de M. Champion. Celui-ci rappelle que ce sont déjà les travaux personnels de M. Brette qui ont permis de rectifier les erreurs étonnantes commises lors de l'aménagement de la Salle du Jeu de paume, où l'on avait placé, il y a quelques années, des bustes de gens qui n'avaient aucun droit à y figurer; et d'établir, après un siècle, la liste exacte, toujours incorrectement imprimée jusqu'ici, des signataires du serment. L'idée de reproduire par la photographie l'original du serment et les signatures qui le suivent est une idée qui semble fort simple; mais avant M. Brette, elle n'était venue à personne. « Per-

sonne ne se disait que les flammes qui, il y a vingt ans, ont détruit tant de trésors, pouvaient en se rallumant anéantir de même celui-ci. Augustin Thierry s'appliquait non sans émotion à transcrire les noms des bourgeois qui au douzième siècle étaient à la tête des communes de Laon et de Vézelay; nous, nous avons attendu l'année 1892 pour lire attentivement le nom des hommes qui jurèrent de mettre fin aux misères et à la honte de l'ancien régime et, sans M. Brette, nous n'aurions sans doute pas encore fait cet effort. »

Les reproductions photographiques, exécutées avec beaucoup de soin, et comprenant treize planches, sont précédées d'une introduction en 68 pages, dans laquelle M. Brette a donné l'histoire de la journée du 20 juin 1789, — la première histoire authentique qu'on ait écrite de cette journée célèbre, — et a relevé les innombrables erreurs commises par des narrateurs mal renseignés, et servilement reproduites dans toutes les histoires de la Révolution. L'auteur avait, pour entreprendre ce travail critique, cette compétence spéciale que donnent une vie entière consacrée à l'étude d'un sujet, une patience de bénédictin dans la recherche et la collation des notes, une précision dans le détail et un souci de l'exactitude qui font l'admiration et l'étonnement de tous ceux qui connaissent ses travaux. Nous rappellerons en passant que M. Brette est chargé, par le ministère de l'instruction publique, d'une grande publication relative aux élections des États généraux en 1789, dont le premier volume est actuellement sous presse à l'Imprimerie nationale.

Il nous semble que le *Serment du jeu de Paume*, publié sous le patronage de la Société de l'histoire de la Révolution française, — Société dont le président d'honneur est M. le Président de la République, le président effectif M. Jules Claretie, de l'Académie française, le secrétaire général M. Aulard, professeur à la Sorbonne, — a sa place marquée dans les bibliothèques de toutes les écoles normales primaires. Il donnerait aux futurs maîtres de nos écoles une idée de ce qu'est l'histoire digne de ce nom, écrite d'après les sources et dans un esprit élevé et vraiment républicain; il éveillerait leur intérêt pour les choses du passé, en les leur rendant présentes et vivantes par la reproduction photographique d'un document glorieux.

Ce volume mériterait aussi d'être inscrit sur la liste des ouvrages à donner en prix dans les lycées et collèges. Est-il un moyen plus efficace d'allumer dans le cœur de la jeunesse le feu sacré, l'amour pour les grandes idées de liberté et de fraternité qui animèrent les hommes de 1789, que de mettre entre les mains des élèves de nos écoles ce monument authentique de l'acte initial de la Révolution?

M. Champion se plaint que nous n'avons pas assez « le culte des choses sacrées »; nous croyons qu'il se trompe, et nous sommes persuadé que les maîtres de la jeunesse ont à cœur d'initier leurs élèves à ce culte auquel est étroitement lié l'avenir de la République.

J. G.

De la Suggestion dans l'art, par M. *Paul Souriau*, professeur à la Faculté des lettres de Lille. Paris, Alcan, 1893. — Dans la contemplation du beau, dans l'effet que peut produire sur nous une œuvre d'art, il y a quelque chose d'étrange et que l'on a pas encore bien expliqué. Il est tout naturel que nous regardions les belles choses avec plaisir. Mais ne nous arrive-t-il pas, après les avoir contemplées quelque temps, de tomber dans une sorte d'extase qui se prolongerait indéfiniment, si quelque accident extérieur ne nous rappelait pas à nous-mêmes? Dans les illusions que produit la peinture, n'y a-t-il pas de l'hallucination? Est-il raisonnable de se sentir pénétré de tristesse, parce qu'il plaît à un pianiste de plaquer certains accords sur son clavier? Quand un romancier ou un poète nous fait vivre de la vie de ses héros, nous enivre de leurs amours, nous fait réellement frémir de leurs aventures imaginaires, peut-on dire encore que nous soyons dans notre état normal?

En réfléchissant à ces faits, on ne pourra manquer de constater l'analogie qu'ils présentent avec certains phénomènes troublants, déconcertants, qui depuis quelques années surexcitent vraiment la curiosité publique, je veux parler des phénomènes hypnotiques. Entre l'état d'hypnose et l'extase du beau, entre les effets de la suggestion et ceux de l'art, il y a une ressemblance singulière, qui donne à penser. Bien qu'ils diffèrent évidemment par le degré, ne seraient-ils pas au fond de même nature? Telle est la thèse que pose et que discute M. Souriau.

Son livre renferme deux parties. La première est consacrée à la comparaison de l'état de contemplation avec l'état d'hypnose; la seconde, à l'emploi de la suggestion dans l'art.

1° On sait que certains sujets peuvent être amenés, soit par la fixation prolongée d'un point brillant, soit par une impression monotone et répétée, ou même par la seule injonction de l'opérateur, à un état particulier que l'on appelle hypnose. Ce qui caractérise l'hypnose, c'est l'affaiblissement de la volonté. Abandonné à lui-même, le sujet hypnotisé resterait plongé dans une sorte d'inertie qui lui enlèverait jusqu'au sentiment de la durée; s'il agit, c'est par ordre et avec une docilité parfaite; il se prête sans résistance possible à la volonté d'autrui. Dans cet engourdissement de l'activité volontaire, l'imagination garde pourtant toute sa force; les rêves que l'on suggère au sujet hypnotisé ont une coloration, une intensité, une apparence de réalité vraiment extraordinaires, au point de prendre souvent les caractères de l'hallucination véritable.

N'est-il pas vrai que l'extase admirative amène, elle aussi, l'évanouissement du temps? N'exerce-t-elle pas sur la volonté une action analogue à celle de l'hypnose, bien que nécessairement plus faible? Dans l'hypnose atténuée, telle que l'art peut la produire et a le droit de la produire, la volonté étrangère dont je subis l'influence ne s'empare pas violemment de moi; je pourrais toujours d'un effort me

soustraire à son action; mais cet effort, je ne le fais pas; j'aime mieux céder, et je m'abandonne avec complaisance au mouvement qui m'entraîne. On peut remarquer déjà que nous sommes plus disposés à l'admiration quand nous nous trouvons dans un état de léthargie physique et de quiétude morale plus voisin de l'hypnose. Pour nous y amener sûrement, l'artiste aura recours aux procédés déterminants de l'état hypnotique, à la fascination visuelle, au vertige qui attire invinciblement le regard vers la lumière, à la contemplation prolongée d'un point étincelant. Dans bien des tableaux on trouvera une tache centrale, un point fixe qui nous attire quand une fois nous l'avons découvert, auquel nous revenons toujours et d'où nous embrassons la composition dans son ensemble. De même il y a une fascination auditive à laquelle le poète et le musicien ont parfois recours; certains sons, certaines cadences, certains rythmes s'imposent d'abord à l'attention, puis l'engourdissent par leur périodicité, et nous laissent plongés dans une espèce de léthargie. — N'est-t-il pas vrai encore que dans cette léthargie l'imagination conserve toute son activité, qu'elle devient même plus active à mesure qu'on s'y enfonce davantage? La contemplation d'une œuvre d'art, la lecture d'un poème, l'audition d'une symphonie est un véritable rêve qu'on nous suggère, et comme une évocation magique qui fait surgir devant nous des objets et des personnages purement imaginaires; nous sortons en quelque sorte de nous-mêmes pour nous mettre en plus parfait unisson avec l'artiste, et identifier notre pensée à la sienne; nous vivons par lui et en lui.

Telle est du moins la thèse de l'auteur. Mais qu'on admette ou non cette analogie des suggestions de l'art avec la suggestion hypnotique, un fait certain, c'est que notre imagination joue un rôle considérable dans la contemplation artistique. La suggestion peut avoir lieu dans l'état normal; elle aurait prise encore sur nous, quand nous aurions gardé notre parfaite lucidité. Les observations présentées par M. Souriau dans la seconde partie de son livre sont donc jusqu'à un certain point indépendantes de la thèse soutenue dans la première partie et pourraient être acceptées, quand même on se refuserait à identifier les effets de l'art à ceux de l'hypnotisme.

2° Cette seconde partie comprend cinq chapitres. — Les deux premiers ont pour objet la suggestion visuelle et la suggestion auditive. L'auteur y analyse avec beaucoup de finesse et de profondeur un grand nombre de faits fort intéressants qu'il a observés lui-même ou qu'il emprunte aux auteurs les plus divers, cités à l'appui de la thèse qu'il avance; il décrit et explique les illusions les plus curieuses que la peinture et la musique arrivent à produire. — Le troisième chapitre est consacré à la suggestion d'images que produisent la lecture, la description pittoresque, les figures poétiques; et le quatrième, à la suggestion de sentiments due à l'éloquence, à la musique expressive, à l'art dramatique. Ces deux chapitres sont particulièrement intéres-

sants; ils renferment sur l'enseignement de la rhétorique des vues neuves et originales. Ainsi, après des considérations générales sur la suggestion verbale, qui est en définitive le but de l'écrivain, et sur l'état d'esprit auquel nous amène la lecture, M. Souriau étudie les divers procédés dont use l'écrivain pour opérer cette suggestion, et il cherche comment celui-ci doit s'y prendre pour rendre cette suggestion plus efficace. « L'ancienne rhétorique, nous dit-il, avec ses règles empiriques fondées sur l'exemple des grands écrivains, ne pouvait être que stérile. « Voilà comment ont fait La Fontaine, Molière, Bossuet : » admirez-les et faites comme eux ! » — Je veux bien les admirer ; mais comment m'y prendre pour faire comme eux? Leur emprunterai-je tout simplement leurs effets de style? Ce serait imitation servile, ou plagiat. Essaierai-je de trouver d'autres façons de parler d'un effet équivalent, d'autres formes aussi artistiques? Alors leur exemple, bon tout au plus pour me piquer d'émulation, ne m'apprend rien. Ce qu'il me faudrait savoir, c'est *comment* ils ont été amenés à parler ainsi, et *pourquoi* c'est précisément ainsi qu'il fallait parler pour produire un tel effet. Ce que je demande, en un mot, c'est une philosophie du style. La rhétorique nouvelle sera faite, non par des littérateurs, mais par des psychologues ou des logiciens. »

Le cinquième chapitre a pour objet les changements de personnalité par suite desquels notre moi se transporte tantôt dans un objet que nous contemplons réellement, tantôt dans un objet ou un personnage fictif, ainsi que la genèse des personnages dramatiques. L'auteur nous montre l'artiste se pénétrant de son œuvre jusqu'à s'en halluciner, ne vivant plus que pour elle. Il faut que l'image rêvée se fixe sur la toile, que le personnage entrevu dans les brumes de la rêverie prenne corps dans le roman ou le poème. Jusque-là point de trêve. Pendant qu'il s'adonne à ce labeur acharné, songe-t-il à la fortune, au succès, à la gloire? Il ne songe qu'à se délivrer de cette obsession qu'il s'est donnée a lui-même. Volontiers M. Souriau dirait que l'inspiration artistique est un cas d'auto-suggestion.

La conclusion vaut d'être citée. « Je voulais établir, dit l'auteur, que la suggestion joue un rôle considérable dans la contemplation du beau et dans l'art. Je crois en avoir donné assez de preuves et d'exemples pour mettre la chose hors de doute... Je ne cache pas mon ambition. Je crois que d'études poussées plus avant dans ce sens il pourrait sortir des méthodes nouvelles, des procédés plus sûrs pour arriver aux effets artistiques qui n'ont été obtenus jusqu'ici qu'empiriquement. Si vraiment l'art tire de la suggestion ses effets les plus puissants, son pouvoir ne se trouvera-t-il pas singulièrement augmenté, quand il en aura pris conscience et osera s'en servir? » M. Souriau sait que l'hypnose inspire des appréhensions justifiées, qu'elle ne doit être maniée qu'avec les plus grandes précautions, que les médecins qui s'en sont servi ont eu parfois la main un peu lourde; lui-même a eu soin, dit-il, de montrer toujours à quel

moment commencerait l'abus ou le danger. « Mais, ajoute-t-il, c'est aux artistes à se rendre compte de leur responsabilité morale et à se servir du pouvoir dont ils disposent, non pour déconcerter l'âme humaine, mais pour l'émouvoir noblement; non pour l'halluciner de songes troublants et fiévreux, mais pour l'élever vers l'idéal. Obtenir avec un minimum de moyens matériels un maximum d'effet; autant que possible ne pas parler aux sens, mais prendre autorité sur les âmes; faire passer de beaux rêves d'un esprit dans un autre : n'est-ce pas le grand art? »

Cette analyse suffit, je crois, pour montrer tout l'intérêt qui peut s'attacher à ce sujet, et indiquer les principales conclusions auxquelles l'auteur arrive. J'ajoute que le livre est bien écrit, dans un style simple et clair, et que la lecture en est beaucoup moins ardue qu'on ne le croirait tout d'abord. A tous égards il méritait d'être signalé aux lecteurs de la *Revue*.

I. CARRÉ.

Liste des ouvrages offerts au Musée pédagogique pendant le mois de juin 1893.

Étude sur l'état de l'éducation des sourds-muets en France, par *Louis Capon*. Elbeuf, imp. Allain, 1893, in-8°.

L'Organisation de l'enseignement technique et supérieur, par *Em.-Edm. Delivet*. Le Havre, 1893, br. in-12.

Excursion en Allemagne de six lycées accompagnés de leurs professeurs. Rédigé par les élèves sous la direction de M. Maigniez, professeur d'allemand au lycée de Vesoul. Vesoul, impr. Cirol, 1892, br. in-8°.

Le Christianisme de l'avenir. Pensées, par *Frank Duperrut*. Paris, Fischbacher, 1893, in-12.

La Famille. — La Patrie. — L'Humanité. — Hygiène de l'enfance. Ouvrage couronné par la Société d'Hygiène de l'enfance, par *Aug. Colombié*. Paris, l'auteur, 1892, in-12.

Des bains-douches dans les écoles de la ville de Paris, par le *Dr O. Du Mesnil*. Rapport présenté à la Commission d'assainissement et de salubrité de l'habitation de Paris. Paris, J.-B. Baillière, 1893, br. in-8°.

La Sténographie et la Machine à écrire, conférence faite à l'Athénée de Bordeaux, le 27 février 1893, par *René Fourès*. Bordeaux, Delmas, 1893, br. in-8°.

Les Saints dans le monde, par *L. de la Brière*. Paris, Kobb, 1893, in-12.

Les Effets moraux de l'exercice physique, par *A. Magendie*, avec une préface de *H. Marion*. Paris, A. Colin, 1893, in-12.

Les Juifs et l'Antisémitisme. Israël chez les nations, par *A. Leroy-Beaulieu*. Paris, E. Lévy, 1893, in-12.

De l'Enseignement agricole dans les écoles primaires rurales, par *M. de Bogard*. Toulon, imp. Isnard, br. in-8°.

Les Régicides, par *E. Belhomme*, ancien inspecteur d'académie. (Publication de la Société de l'histoire de la Révolution française). Paris, 1893, in-8°.

Mémoires de Chaumette sur la révolution du 10 août 1792, avec une introduction et des notes, par *F.-A. Aulard*. (Publication de la Société de l'histoire de la Révolution française). Paris, 1893, in-8°.

Le Livre des petits ménages. Entretien sur l'économie domestique, par *Mme D. Seignobos*. Paris, Hachette, 1893, in-12.

Idylles enfantines, par *Ch. Delon*. (Bibliothèque des écoles et des familles). 3e édition. *Ibidem*, in-12.

Claude le Lourdaud, par *Ch. Defodon*. (Même collection). 4e édition. *Ibidem*, in-12.

Le Rêve de Françoise, par *J. Girardin*. (Même collection). 3e édition. *Ibidem*, in-12.

Paulette, par *J. Girardin*. (Même collection). 2e édition. *Ibidem*, in-12.

Une Vengeance de Jeannot lapin, ou Aide-toi toi-même, par *J. Masson*. (Même collection). 2e édition. *Ibidem*, in-12.

La jaquette déchirée, par *Greene*. (Même collection). 3e édition. *Ibidem*, in-12.

Les Petits Soldats russes, par *A.-W. Krongloff*, traduit du russe par *L. Golschmann* et *E. Jaubert*. (Même collection). *Ibidem*, in-8°.

Les Aventuriers du Val d'or, par *Gab. Ferry*. (Même collection). *Ibidem*, in-4°.

La France pittoresque, par *J. Gourdault*. *Ibidem*, in-4°.

Suède. Bidrag till sveriges officiela statistik. Berättelse om statens almänna läroverk för gossor, läseäret 1889-90, utarbetad i kungl. ekklesiastik departementet. Stockholm, 1893, in-4°.

Le Musée a reçu en outre de M. Van der Haeghen, bibliothécaire en chef de l'Université de Gand, un exemplaire du « Répertoire sommaire et provisoire des œuvres d'Érasme et des écrits qui concernent le célèbre humaniste ». Bien qu'il ne s'agisse pas d'une œuvre définitive, nous tenons à signaler dès maintenant ce travail bibliographique, qui comptera parmi les plus complets et les plus importants qui aient été entrepris. Ce que M. Van der Haeghen et ses collaborateurs donnent modestement comme un aperçu succinct du résultat de leurs premières recherches constitue déjà une œuvre considérable. Leur bibliographie érasmienne comprend trois parties : 1° Œuvres d'Érasme proprement dites ; 2° Pères grecs et latins, auteurs classiques et autres ouvrages traduits et commentés par Érasme ; 3° Sources : biographies d'Érasme et écrits le concernant ; ouvrages qui contiennent des notes d'Érasme, des extraits de ses œuvres, etc. On voit quel cadre immense les auteurs de cette bibliographie se sont tracé, puisqu'ils se proposent de citer non seulement tous les ouvrages qui sont en tout ou partie d'Érasme, mais tous ceux qui font mention d'Érasme ; tous les articles de revues où il est question du grand écrivain. Ce cadre, quelle qu'en soit l'étendue, est déjà rempli. Mais, par un scrupule des plus honorables, M. Van der Haeghen soumet l'œuvre entreprise et presque achevée aux conservateurs des bibliothèques et à tous ceux qui s'intéressent à la Renaissance des lettres, en les priant de leur signaler les erreurs et omissions qu'ils pourront constater. Cet appel, nous n'en doutons pas, sera entendu. Chacun tiendra à honneur de contribuer, dans la mesure de ses forces, à l'énorme travail que seuls les auteurs de la *Bibliographie générale des Pays-Bas* peuvent mener à bonne fin, et se réjouira s'il apporte sa pierre, si petite qu'elle soit, au monument imposant qu'ils élèvent à la gloire de celui qu'on a justement appelé « le précurseur de l'esprit moderne ». A. W.

CHRONIQUE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE
EN FRANCE

SERVICE MILITAIRE. CONGÉS ACCORDÉS AUX FONCTIONNAIRES DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE. — Aux termes du règlement du 23 novembre 1889, article 10, les congés accordés aux fonctionnaires de l'instruction publique, qui bénéficient des dispositions de l'article 23 du 15 juillet 1889, peuvent ou non entrer en ligne de compte pour la réalisation de l'engagement décennal, selon qu'ils ont été délivrés pour cause de maladie dûment constatée par deux médecins, dont l'un est désigné par l'autorité militaire, ou pour toute autre raison.

L'application de ces dispositions ayant donné lieu à des difficultés, M. le ministre de l'instruction publique, d'accord avec son collègue, M. le ministre de la guerre, a décidé qu'à l'avenir l'arrêté d'attribution de congé serait motivé, suivant le cas, de la façon suivante :

« Si le congé ne doit pas interrompre la réalisation de l'engagement décennal, l'arrêté portera expressément que ce congé est accordé *pour cause de maladie*, constatée par les certificats de deux médecins, dont un médecin militaire.

Si, au contraire, la réalisation de l'engagement décennal est suspendue, la décision qui interviendra, à quelque cause qu'elle soit due, ne pourra être motivée que *pour convenance personnelle*.

Conformément au règlement, l'époque normale de la réalisation de l'engagement décennal ne peut être reculée au-delà de trois ans.

Une copie de tout congé d'inactivité, qu'il soit accordé pour raisons de santé ou pour convenance personnelle, sera envoyée par l'autorité académique au commandant du bureau de recrutement de la subdivision à laquelle appartient le dispensé, le jour même de la délivrance du congé. »

RECOURS AU CONSEIL D'ÉTAT. SUBVENTIONS A DES ÉTABLISSEMENTS LIBRES D'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE. — Le sieur Biès-Charreton, propriétaire à Paris, avait formé, en sa qualité de contribuable, un recours pour excès de pouvoir contre plusieurs délibérations du Conseil municipal de la ville de Paris, qui auraient alloué des subventions à divers établissements libres d'enseignement primaire, et contre le décret portant approbation du budget de la Ville.

Il soutenait que ces subventions étaient interdites par la loi du 30 octobre 1886 sur l'instruction primaire telle qu'elle a été interprétée par le Conseil d'État par arrêté du 20 février 1891.

Le ministre de l'intérieur opposait au requérant une fin de non-recevoir tirée du défaut de qualité et d'intérêt. Le ministre de l'instruction publique soutenait que les bourses allouées par la ville de Paris

avaient plutôt le caractère de secours que de subventions et que, d'ailleurs, plusieurs des établissements subventionnés étaient des écoles professionnelles ne rentrant pas dans la catégorie des établissements d'enseignement primaire.

Le Conseil d'État, statuant au contentieux, a rejeté la requête comme non recevable pour défaut de qualité et d'intérêt du requérant. (Arrêt du 10 février 1893.)

JUGEMENT CONDAMNANT UN PÈRE POUR VIOLATION DE LA LOI SUR L'INSTRUCTION OBLIGATOIRE. — Le tribunal de police de Reims a eu dernièrement à juger le cas d'un père de famille qui a cherché tous les moyens d'éluder les dispositions de la loi du 28 mars 1882.

Voici les faits :

M. Ricard a refusé de présenter sa fille, âgée de douze ans, à l'examen que doivent passer les enfants qui reçoivent l'instruction dans leur famille. Il a refusé également d'envoyer sa fille à l'école publique, où elle avait été inscrite d'office. Condamné à l'affichage de son nom à la porte de la mairie, pour infraction à la loi du 28 mars 1882, il a persisté dans son attitude. C'est dans ces circonstances qu'il a été traduit devant le tribunal de simple police.

Le tribunal a statué en ces termes :

Le tribunal,

Attendu qu'aux termes de l'article 16 de la loi du 28 mars 1892, combiné avec les dispositions contenues dans l'arrêté mintstériel du 22 décembre suivant, les enfants qui reçoivent l'instruction dans leur famille sont astreints, soit dans le mois qui suit la rentrée des classes, soit dans le mois qui la précède, à la date fixée par l'inspecteur d'académie, à subir, à partir de la deuxième année d'instruction obligatoire, un examen portant sur les matières de l'enseignement correspondant à leur âge dans les écoles publiques, dans les formes et suivant les programmes administrativement déterminés ;

Attendu que si l'examen de l'enfant est jugé insuffisant et qu'aucune excuse ne soit admise par le jury, les parents sont mis en demeure d'envoyer l'élève dans une école publique ou privée dans la huitaine de la notification et de faire savoir au maire quelle école ils ont choisie; et qu'à défaut d'une telle déclaration, l'inscription a lieu d'office, par les soins et à la diligence du chef de la municipalité, dans une des écoles de la commune;

Attendu que le prévenu, invité à présenter sa fille, instruite à domicile, devant le jury d'examen siégeant à l'hôtel de ville, le 12 octobre écoulé, négligea de satisfaire à cet appel; que, dans ces conjonctures, le susdit jury, usant en cela de toute la bienveillance possible et des ménagements désirables, chargea son président d'adresser une nouvelle convocation au susnommé Ricard pour le 20 octobre, et de lui faire connaître les conséquences auxquelles il s'exposerait en opposant une nouvelle résistance;

Attendu que, persistant dans son attitude récalcitrante, le prévenu fit alors parvenir au maire la missive dont la teneur suit :

Reims, 14 octobre 1892.

A Monsieur le maire de la ville de Reims,
président de la commission scolaire.

Monsieur le président,

Je reçois de M. l'inspecteur primaire une réponse de la commission scolaire concernant ma fille Germaine, motivée par ma lettre du 1er octobre.

Je ne connais pas de lois qui enlèvent au père de famille son autorité sur ses enfants au point d'exiger de lui que ces enfants soient à une époque fixe à un endroit ou à un autre. Je suis dans une position sociale où de tout temps on n'a rien négligé pour l'éducation de ses enfants, mais je ne puis admettre que l'on vienne ainsi tous les ans contrôler mon mode d'enseignement.

Élève de l'école de Saint-Cyr, ancien officier supérieur, je crois avoir assez de *sciences* pour instruire moi-même mes enfants, aussi bien qu'un autre. Lorsque la France exigera un examen annuel de tous ses enfants sans aucune distinction, les miens se soumettront. Déjà, l'an dernier, vous m'avez déclaré incapable de leur donner l'instruction, inutile cette année de venir vous prouver mon incapacité.

Veuillez agréer, monsieur, assurance de ma considération la plus distinguée.

Signé : G. Ricard,
Chevalier de la Légion d'honneur,
Ancien officier de cavalerie,
Commissaire militaire de gare de débarquement.

Attendu qu'en vue de vaincre une semblable opiniâtreté, la commission, dans sa séance du 20 octobre 1892, dut rendre la décision suivante :

La commission,

Considérant qu'en 1890 déjà, le sieur Ricard a refusé de présenter sa fille à l'examen et que ce n'est qu'à la suite d'une injonction envoyée par M. le maire de Reims qu'il se décida enfin à présenter les cahiers de l'enfant; qu'en 1891, ainsi qu'il le reconnait lui-même, il refusa de comparaître, et que la commission usa à son égard d'une tolérance dont il se prévaut aujourd'hui;

Considérant que jusqu'à ce jour, et sauf une seule exception, tous les pères de famille dont les enfants ont été convoqués se sont soumis sans objection à la loi, bien qu'un grand nombre eussent *une position sociale* au moins égale à celle de M. le commandant Ricard; que les circonstances d'exception qu'il invoque à son profit ne sont pas recevables, et qu'au contraire, ses antécédents comme ses fonctions actuelles lui imposaient le devoir strict de se soumettre aux lois de son pays;

Vu l'article 16 de la loi du 28 mars 1882; après en avoir délibéré,

A l'unanimité, décide que le sieur Ricard sera privé du droit d'instruire son enfant, la jeune Germaine Ricard, et qu'il sera dans la huitaine, invité à choisir une école publique ou privée où elle recevra à l'avenir l'instruction; et que, faute par lui de se soumettre, l'enfant devra être inscrite d'office dans une des écoles publiques de la ville.

Attendu qu'après notification infructueuse du document qui précède à l'expiration du délai légalement imparti, le maire a justement porté, d'office, la jeune Germaine Ricard, âgée de douze ans, sur la liste des élèves devant suivre l'école publique des filles de la rue Monsieur;

Attendu que la susdite enfant, ainsi dûment inscrite à l'école communale dont il s'agit, n'avait pas encore fréquenté cet établissement pendant le mois de novembre, et que son père, invité à se présenter le 23 décembre devant la commission municipale scolaire, n'ayant pas comparu et n'ayant produit aucune justification de son abstention, la commission susdésignée, en conformité de l'article 12 de la loi du

28 mars 1882, ordonna l'affichage édicté par l'article 13 de la même loi;

Attendu que le sieur Ricard ne tint encore aucun compte de l'inscription de son nom à la porte de la mairie avec indication des faits relevés à sa charge; qu'il se plaça de la sorte dans le cas d'une nouvelle récidive, qui a pleinement légitimé la plainte formulée, à la date du 7 février écoulé, par l'inspecteur primaire de la première circonscription de l'arrondissement de Reims;

Attendu que cette dernière infraction est indubitablement passible des peines portées par l'article 14 de la loi susvisée;

Attendu que l'égalité formant aujourd'hui le droit public en France, le magistrat, dans l'exercice de ses fonctions, doit se montrer semblable à la loi, qui ne consulte aucun sentiment étranger à la stricte et impartiale justice; qu'ainsi le tribunal de céans ne saurait, sans commettre la faute la plus grave, faire céder ses devoirs à une distinction arbitraire, à de vaines et fausses considérations de la nature de celles qui sont invoquées par le prévenu; que, d'ailleurs, celui-ci ne saurait se défendre d'avoir en l'occurrence montré la plus répréhensible hostilité, alors qu'il s'agissait simplement pour lui de se soumettre, comme tous les citoyens de la République, à une obligation dont la nécessité était unanimement reconnue, même avant la consécration législative; qu'il n'est donc pas excusable;

Attendu que l'infraction qui donne lieu aux présentes poursuites se trouve prévue et réprimée par les articles 4, 16, 12, 13 et 14 de la loi du 28 mars 1892, dont il a été donné lecture à l'audience;

Par ces motifs,

Faisant application du prédit article 14, ensemble des dispositions de l'article 162, C. instr. crim.,

Condamne Gabriel Ricard à onze francs d'amende et aux dépens.

Fixe au maximum la durée de la contrainte par corps.

Exposition internationale d'hygiène au Havre. — Le 12 août prochain s'ouvrira au Havre une exposition internationale d'hygiène. Elle comprendra huit sections, dont la huitième est consacrée aux « plans, matériaux et modèles de constructions hygiéniques ». Cette section offrira entre autres des types d'écoles élémentaires et supérieures et autres bâtiments d'instruction. Le comité d'honneur de l'exposition comprend les plus hautes autorités françaises pour les sciences qui touchent à l'hygiène; il a pour présidents M. le ministre de l'intérieur, et M. Jules Siegfried, député du Havre, ancien ministre du commerce.

COURRIER DE L'EXTÉRIEUR

Allemagne. — Nous avons indiqué, dans notre numéro de mai dernier, la mutilation que la commission de la Chambre prussienne avait fait subir au projet de loi qui prévoyait une élévation de traitements pour les instituteurs primaires. Le projet, remanié de telle sorte qu'il n'en restait plus qu'un paragraphe insignifiant, est revenu pour la forme devant la Chambre en troisième lecture le 31 mai, et a été voté sans que les efforts du ministre et des orateurs libéraux aient réussi à faire rétablir un seul des points que la coalition des conservateurs et du centre avait supprimés. Les communes recevront de l'Etat deux annuités de 2 millions de marks chacune, comme subvention pour les constructions des maisons d'école; mais pour améliorer la situation des instituteurs, il ne sera pas donné un pfennig.

— Il était question depuis quelque temps d'un projet de fusion entre les deux organisations qui se sont partagé jusqu'à présent les instituteurs allemands : l'*Allgemeine deutsche Lehrerversammlung*, la plus ancienne, et le *Deutscher Lehrerverein*. La fusion annoncée s'est réalisée il y a deux mois, à l'occasion du 30e congrès de la première de ces organisations, tenu à Leipzig du 22 au 25 mai. Désormais les instituteurs allemands se réuniront en une assemblée unique, qui groupera toutes les forces en un faisceau.

Parmi les résolutions votées dans cette 30e et dernière réunion de l'*Allgemeine deutsche Lehrerversammlung*, nous devons mentionner celles qui concernent l'inspection des écoles; les voici :

1° La réglementation et la surveillance des écoles primaires doivent appartenir à l'Etat seul;
2° Les fonctionnaires chargés de l'inspection doivent être des hommes d'école *(Schulmänner)* possédant à la fois la culture théorique et l'expérience pratique;
3° Ils doivent être choisis dans les rangs de l'élite du personnel enseignant primaire;
4° L'inspection scolaire locale, en ce qui concerne les méthodes et la technique de l'enseignement, doit être abolie.

Une autre importante question de principe a été discutée, celle de la confessionnalité de l'école. La question était ainsi posée : « L'école doit-elle être organisée d'après le principe confessionnel? Le confessionalisme est-il une aide ou un obstacle à l'accomplissement de la mission nationale de l'école? » A une grande majorité, et au milieu des acclamations, l'assemblée s'est prononcée contre l'école confessionnelle et en faveur de l'école mixte quant aux cultes *(Simultanschule)*.

— La *Preussische Lehrerzeitung* a extrait de la statistique officielle prussienne pour 1891 divers chiffres relatifs aux instituteurs, à la condition sociale des familles où ils sont nés, à leur âge, à leur état civil, etc. Voici les renseignements donnés par cette statistique sur la condition des familles desquelles sont sortis les instituteurs et les institutrices de Prusse :

	Instituteurs	Institutrices
A. Agriculture, élévage du bétail, chasse. . . .	21.787	1.314
B. Mines, industrie, construction de bâtiments.	17.758	2.631
C. Commerce	5.640	1.550
D. Service de l'Etat, professions libérales. . . .	16.031	2.710

Dans la quatrième catégorie sont comprises les familles d'instituteurs, qui ont fourni 13,008 instituteurs et 874 institutrices.

— Les deux *Stadtschulräthe* (fonctionnaires municipaux chargés de la direction de l'enseignement) de Magdebourg viennent de prendre un arrêté qui scandalisera sans doute les amis des vieilles traditions. Cet arrêté, dont la forme est aussi originale que le contenu en est étonnant, est ainsi conçu :

« *Magdebourg, le 31 mai 1893.* — Nous invitons par la présente MM. les directeurs d'école à vouloir bien s'abstenir absolument, lorsqu'ils nous écriront, de l'emploi des formules honorifiques ajoutées à l'adresse, telles que « Hochwohlgeboren », « Wohlgeboren», « Dr Ph. », etc., et nous les prions de communiquer cette invitation au personnel enseignant des établissements placés sous leurs ordres. — Les *Stadtschulräthe :* WOLTERSDORFF, PLATEN. »

Angleterre. — Le bill présenté par l'évêque de Salisbury concernant l'enseignement religieux dans les écoles (voir notre numéro d'avril, p. 380) est venu en seconde lecture devant la Chambre des lords, le 4 mai, et a été adopté par 32 voix contre 21. Lorsque ce bill sera soumis à la Chambre des communes, il faut s'attendre à une vive discussion : car le principe énoncé par l'évêque de Salisbury est la négation de l'article 14 de l'*Elementary Education Act* de 1870, et le compromis auquel on était péniblement arrivé, après de longs débats, il y a vingt ans, va se trouver remis en question. Il est peu probable que la majorité libérale des Communes soit disposée à donner les mains à cette tentative de faire rétrograder la législation.

— Il a été procédé le 7 juin à la distribution des prix décernés aux élèves des écoles du *School Board* de Londres pour l'enseignement religieux. La fête a eu lieu au Palais de Cristal, sous la présidence de M. Diggle, président du *Board;* les livres de prix, dus à la libéralité de M. Francis Peek et de la Société des traités religieux, ont été remis par la baronne Burdett Coutts aux élèves couronnés.

L'orateur de la fête, le Dr White, faisant allusion à la campagne entreprise au sein du *School Board* par M. Riley (voir la *Revue* de janvier et d'avril), a parlé en faveur du maintien du système actuel d'enseignement religieux. Si on le changeait, a-t-il dit, ce serait

probablement pour demander aux maîtres d'enseigner des dogmes qu'au fond de leur cœur ils ne croient pas ; les parents seraient obligés d'accepter, pour leurs enfants, l'enseignement de choses qu'ils ne pourraient approuver, ou bien de les retirer complètement d'un enseignement qui doit être la partie essentielle de leur éducation. Les doctrines qu'un certain parti désirerait voir enseigner, a ajouté le Dr White, ne sont pas dans la Bible ; telle est du moins son opinion; mais on enseigne aux enfants la Bible elle-même et il suffit de laisser la parole au saint livre : si ces doctrines y sont réellement contenues, les enfants sauront bien les y trouver.

Divers chants religieux et patriotiques ont été exécutés par un chœur de cinq mille enfants, entre autres l'hymne de Gounod, *Gloire immortelle de nos aïeux* (sur des paroles anglaises, bien entendu, *Glory and love to the Men of Old*), et divers chants gallois, irlandais et écossais.

— Dans la séance de la Chambre des communes du 16 mars, l'amiral Field avait adressé à M. Acland, chef du département d'éducation, la question suivante : Est-il vrai que le *School Board* d'Arlington (Sussex) ait donné son congé à un excellent instituteur, M. Roach, parce que celui-ci s'était plaint de la mauvaise qualité de l'eau mise à sa disposition? Les inspecteurs n'ont-ils pas le droit de s'assurer que l'eau fournie à l'instituteur est de bonne qualité? Et si le département d'éducation acquiert la preuve qu'un instituteur est injustement congédié, n'a-t-il pas le droit de s'opposer à son renvoi?

M. Acland a répondu que le fait sur lequel il était interrogé était exact; mais que les inspecteurs n'ont le droit de s'occuper de ce qui concerne le logement de l'instituteur qu'en tant que la condition sanitaire de l'école elle-même s'y trouve intéressée. Dans le cas dont il s'agit, l'école entière, et non l'instituteur seulement, se trouvait manquer d'eau potable; en conséquence, l'inspecteur a fait un rapport, et le *School Board* d'Arlington s'est décidé à faire creuser un puits, qui à l'avenir fournira de bonne eau à la fois l'école et l'instituteur. Quant au renvoi d'un instituteur par un *School Board*, le département d'éducation n'a aucun droit à s'y opposer, même s'il est d'opinion que ce renvoi est injuste; mais le département a néanmoins adressé une lettre au *School Board* d'Arlington pour lui dire qu'il regardait le renvoi de M. Roach comme incorrect et non justifiable.

A la suite de cet incident, le journal le *Schoolmaster* a ouvert une enquête auprès de ses lecteurs sur l'état sanitaire des maisons habitées par les instituteurs ruraux d'Angleterre, et il a eu à signaler des faits qui montrent combien est grande, dans certaines localités, l'incurie en ce qui touche le logement fourni au maître ou à la maîtresse d'école. Dans le village de Taliesin (Galles), deux membres de la famille de l'instituteur ayant été atteints de la fièvre typhoïde, l'inspecteur sanitaire vint visiter la maison, et s'aperçut que les tuyaux étaient d'un diamètre trop petit pour écouler convenablement les eaux d'égout de la maison d'école. Il ordonna de remplacer ces tuyaux de trois pouces

par des tuyaux de six pouces : sur quoi un membre du *School Board* s'empressa de se rendre auprès de l'autorité sanitaire pour protester et pour demander le maintien des tuyaux de trois pouces! Ailleurs (comté de Chester), un instituteur et sa famille sont logés dans une maisonnette qui n'a au rez-de-chaussée qu'une pièce unique, la cuisine, et qui ne possède d'autres lieux d'aisances que ceux de l'école; or le règlement du département d'éducation exige que tout logement d'instituteur comprenne au moins un « parloir », une cuisine, une buanderie ou lavoir *(scullery)*, et trois chambres à coucher. Ailleurs encore (comté de Sussex), un instituteur, logé dans une vieille baraque humide et moisie où sa femme est toujours malade, envoie un spécimen de l'eau qu'il doit boire; ce spécimen, analysé par les soins du journal médical *the Lancet*, présentait de nombreux cadavres de très petits insectes blancs, et répandait une repoussante odeur ammoniacale. Le *Schoolmaster* se propose de continuer l'enquête.

Autriche-Hongrie. — Le ministère hongrois de l'instruction publique a communiqué récemment à la Chambre des députés des renseignements intéressants sur les traitements des instituteurs. Le nombre des instituteurs qui touchent un traitement annuel de 400 florins est de 12,090. Environ 4,000 instituteurs ont un traitement supérieur à 400 florins; les autres, au nombre de 2,578, ont un traitement *inférieur à 300 florins*, et le gouvernement propose d'élever les traitements de cette catégorie jusqu'au chiffre minimum de 300 florins. Les 2,578 instituteurs dont le traitement est inférieur à 300 florins se répartissent de la manière suivante : instituteurs communaux, 196; catholiques romains, 1,180; catholiques grecs, 1,755; grecs orientaux, 1,065; réformés, 603; luthériens, 437; unitaires, 32; israélites, 10. La somme nécessaire pour élever le traitement de ces divers instituteurs au chiffre de 300 florins est de 603,455 florins.

— Il y avait en Croatie et en Slavonie, en 1892, 1,259 écoles primaires, ce qui fait une école pour 1,736 habitants. Elles se divisaient ainsi : écoles de garçons 74, écoles de filles 80, écoles mixtes quant au sexe, 1,105; et sous le rapport du personnel enseignant : écoles à un seul maître ou maîtresse, 824; à deux maîtres ou maîtresses, 278; à trois, 56; à quatre, 101. Dans 1,158 écoles l'enseignement se donnait en croate, dans 27 en allemand, dans 8 en hongrois, dans 2 en russe, et dans 2 en slovaque. La dépense totale pour les écoles primaires a été de 1,520,533 florins. Il y avait 241,305 enfants d'âge scolaire, dont 146,101 fréquentaient une école primaire.

— En octobre 1892 a été ouvert à Agram un lycée pour les jeunes filles, comprenant huit classes; les quatre classes inférieures ont été formées au moyen de l'école primaire supérieure de filles qui existait déjà. L'âge d'admission est fixé à dix ans; les élèves ont à subir un examen d'entrée qui porte sur les matières d'enseignement de l'école primaire élémentaire.

Brésil. — La *Revista pedagogica*, organe du *Pedagogium* ou Musée pédagogique de Rio de Janeiro, paraît maintenant par fascicules trimestriels. Le dernier fascicule, qui porte la date du 15 mars, vient d'arriver en Europe. Nous y avons cherché des nouvelles de la situation des écoles, tant dans la capitale fédérale que dans les divers États de l'Union brésilienne; mais nous n'y avons trouvé que la reproduction d'actes officiels datant déjà, pour la plupart, de plus d'une année, et sans grand intérêt; le commencement d'une notice historique sur les écoles primaires de Rio de Janeiro, depuis le seizième siècle à nos jours; un rapport sur une exposition scolaire qui a eu lieu au *Pedagogium* en 1892; et les premiers chapitres d'un règlement d'instruction publique pour l'État de Rio de Janeiro. Nous espérons qu'un prochain numéro nous fournira quelques nouvelles que nous puissions communiquer à nos lecteurs.

Espagne. — Le Conseil d'instruction publique s'occupe d'un projet de réforme des écoles normales, dont les bases ne sont pas encore connues. Les journaux de la péninsule annoncent, comme une chose certaine, que le nombre de ces établissements serait réduit à vingt écoles normales d'instituteurs et vingt écoles normales d'institutrices.

— On annonce, en outre, comme devant s'effectuer dès le prochain exercice financier, une réforme complète de l'inspection.

Actuellement, l'inspection des écoles primaires est confiée aux inspecteurs primaires provinciaux (l'Espagne est divisée en quarante-huit provinces), et celle des écoles normales aux recteurs des dix districts universitaires. Le corps des inspecteurs provinciaux serait supprimé, aussi bien que celui des inspecteurs généraux attachés au service de l'enseignement supérieur; et on créerait, en remplacement, vingt inspecteurs de l'instruction publique chargés de visiter les établissements d'instruction de tous degrés, et quatre-vingts délégués, chargés spécialement de la visite des écoles primaires. M. Moret, ministre du Fomento, estime que la nouvelle organisation réaliserait une économie annuelle de 50,000 francs.

Italie. — La loi relative au paiement des traitements des instituteurs, après avoir été adoptée par le Sénat, a été promulguée le 26 mars. Un règlement pour son exécution vient d'être publié, et la loi est entrée en vigueur le 1er de ce mois. Les traitements des instituteurs seront donc à l'avenir payés régulièrement par trimestre, et les receveurs communaux qui ne paieraient pas ponctuellement à l'échéance seront, sur la plainte de l'instituteur, punis de l'amende prévue par l'article 20 du décret du 2 juin 1892, amende qui sera infligée par le préfet.

— Le projet de loi sur les écoles normales a été discuté et adopté par le Sénat sans modifications importantes, dans la première quinzaine de juin. La Chambre des députés doit l'examiner à son tour,

mais on ne pense pas qu'elle trouve le temps de s'en occuper avant les vacances.

— Le projet de loi apportant des restrictions à la gratuité de l'instruction primaire a été modifié sur quelques points par la commission de la Chambre des députés. Mais on annonce que ce projet, comme celui sur les écoles normales, ne pourra venir en discussion qu'après les vacances.

— Nous avons reçu une intéressante brochure contenant des renseignements détaillés sur l'institut *Regina Margherita*, à Anagni. Cet institut, fondé en vertu d'un décret du 31 octobre 1888, reçoit les jeunes orphelines des instituteurs primaires, et leur donne un enseignement destiné à les préparer à une profession; il compte actuellement une centaine d'élèves. La publication dont nous parlons est due à M. R. Bonghi, sénateur, ancien ministre, président du conseil d'administration de cet institut.

Suisse. — Le Congrès des instituteurs de la Suisse allemande, qui devait avoir lieu à Zurich les 19 et 20 juin, a été renvoyé à l'année prochaine. « Le Comité d'organisation, dit l'*Éducateur*, a pris cette décision à l'unanimité, pour tenir compte du désir généralement exprimé à la suite des graves dommages causés à l'agriculture suisse par la sécheresse et la gelée. En renonçant à leur fête annuelle, les instituteurs de la Suisse allemande donnent au peuple, en ces mauvais jours, un rare exemple de solidarité confédérale, et nous ne saurions qu'applaudir à leur patriotique résolution. »

— Le Conseil national suisse a enfin abordé, le mois dernier, la discussion de la motion déposée par M. Curti, le 20 juin 1892, relative à l'exécution de l'article 27 de la constitution fédérale. La motion Curti invite le Conseil fédéral « à présenter un rapport et des propositions sur la question de savoir si, en application de la disposition de l'article 27 de la constitution fédérale, qui porte que l'enseignement primaire doit être suffisant, les cantons ne doivent pas obtenir l'appui financier de la Confédération ». La droite catholique et les conservateurs protestants ont voté contre la motion, qui a été adoptée par 81 voix contre 35.

Union américaine. — Le Congrès international d'éducation qui doit avoir lieu à Chicago à l'occasion de l'Exposition universelle s'ouvrira le 17 juillet. La France y sera représentée par plusieurs délégués. Nous en rendrons compte dans un prochain numéro.

Le gérant : A. BOUCHARDY.

IMPRIMERIE ET LIBRAIRIE CENTRALE DES CHEMINS DE FER.
IMPRIMERIE CHAIX, RUE BERGÈRE, 20. — 13986-6-93. — (Encre Lorilleux.)

Nouvelle série. Tome XXIII. N° 8. 15 août 1893.

REVUE PÉDAGOGIQUE

LES ÉCOLES MIXTES

De l'examen comparatif des articles 6 et 11 § 4 de la loi du 30 octobre 1886 sur l'organisation de l'enseignement primaire[1], il résulte :

1° Que, si la création et l'entretien d'une école spéciale aux garçons et d'une école spéciale aux filles sont absolument obligatoires dans les communes d'une population supérieure à 500 habitants, les communes comptant moins de 500 âmes ne peuvent au contraire avoir qu'une seule école, et que cette école doit être mixte, c'est-à-dire commune à tous les enfants d'âge scolaire, garçons et filles ;

2° Que la direction des écoles spéciales aux garçons doit toujours être confiée à des instituteurs, tandis que, par contre, la direction des écoles spéciales aux filles et, sauf autorisation spéciale, la direction des écoles mixtes doivent toujours être confiées à des institutrices.

Je voudrais examiner le bien fondé de ces prescription loi, ainsi que les conséquences qu'elles entraînent, et rechercher

1. Voici les termes mêmes de la loi :

« *Article 6.* — L'enseignement est donné par des instituteurs dans les écoles de garçons, par des institutrices dans les écoles de filles, dans les écoles maternelles, dans les écoles ou classes enfantines, et dans les écoles mixtes.

» Dans les écoles de garçons, des femmes peuvent être admises à enseigner à titre d'adjointes, sous la condition d'être épouse, sœur ou parente en ligne directe du directeur de l'école.

» Toutefois, le Conseil départemental peut, à titre provisoire, et par une décision toujours révocable : 1° permettre à un instituteur de diriger une école mixte, à la condition qu'il lui soit adjoint une maîtresse de travaux de couture ; 2° autoriser des dérogations aux restrictions du second paragraphe du présent article. »

« *Article 11*, § 4. — Lorsque la commune ou la réunion de communes compte 500 habitants et au-dessus, elle doit avoir au moins une école spéciale pour les filles, à moins d'être autorisée par le Conseil départemental à remplacer cette école spéciale par une école mixte. »

s'il ne serait pas plus conforme à la raison et aux saines doctrines pédagogiques, voire même peut-être plus économique (considération que je n'ai pas l'intention de présenter en première ligne, mais que je demande cependant à ne pas entièrement négliger) d'abandonner les errements suivis jusqu'à ce jour dans la classification et la direction des écoles primaires élémentaires.

Considérons d'abord la distinction des écoles en écoles spéciales aux garçons ou aux filles et en écoles mixtes, ainsi que l'obligation pour les communes d'entretenir les unes ou les autres selon le chiffre de leur population.

Toute classification des écoles, étant donné les conséquences graves qu'elle entraîne (conséquences politiques, sociales et économiques), ne devrait, semble-t-il, être proposée et définitivement adoptée qu'autant qu'elle peut se légitimer par les plus sérieuses raisons et, avant toutes autres, par des raisons d'ordre pédagogique.

Or, sur ce point délicat, on en est aujourd'hui encore réduit aux conjectures, car pas plus dans les discussions des diverses lois relatives à l'enseignement primaire, postérieures à la loi du 28 juin 1833, que dans les nombreux documents administratifs qu'elles ont provoqués, il n'est possible de trouver la pensée intime du législateur et de savoir pourquoi il est arrivé, en dernier terme, à décider qu'une commune de 500 âmes devait avoir nécessairement des écoles distinctes pour les garçons et pour les filles, tandis que, dans une commune de 499 habitants, les filles et les garçons seraient reçus dans une même école ou, pour mieux dire, dans une même salle de classe.

Nous savons, au contraire, par le rapport de M. Cousin à la Chambre des pairs (séance du 21 mai 1833), pourquoi le législateur de 1833 s'était refusé à multiplier les écoles spéciales aux filles :

« On ne voit pas pourquoi, disait le rapporteur, dans les campagnes et les petites villes, les filles ne fréquenteraient pas les écoles primaires ordinaires, publiques ou privées. Il suffit que les instituteurs aient, pour les travaux du sexe, une sous-maîtresse. Les précautions les plus simples préviennent aisément toute espèce de danger. L'instruction des filles deviendrait par là tout aussi universelle que celle des garçons. Mais en persistant, contre les leçons de l'expérience, dans cette erreur si répandue que les

enfants du sexe ne peuvent recevoir l'instruction que dans des écoles tenues exclusivement par des femmes, le problème de l'éducation des filles sur une grande échelle est à peu près insoluble; car il n'y a pas d'apparence que des pauvres communes rurales puissent suffire aux frais de deux écoles communales distinctes qui exigeraient deux traitements égaux, deux bâtiments différents, en un mot des sacrifices que les grandes villes seules peuvent supporter. »

Je ne sais si je me trompe, mais il me semble qu'il y aurait encore quelque profit à méditer les termes de cette courte citation. S'il n'a pas été donné de raisons qui puissent justifier l'anomalie que je signalais dans le paragraphe précédent, et si l'on a quelque droit de s'étonner qu'elle ait été à nouveau consacrée, sans discussion, par les réformateurs de 1886, il est peut-être possible de démêler sous l'empire de quelles préoccupations elle a dû naître et pour quelles causes elle a pu gagner insensiblement du terrain et se perpétuer en France depuis l'origine des « petites escholles » jusqu'à nos jours.

En tout cas, il est intéressant de le rechercher, afin de se bien fixer sur la valeur d'une mesure que l'habitude et la tradition ont à ce point consacrée qu'elle semble désormais être admise par tous comme la conséquence nécessaire d'une vérité de doctrine qui ne se peut même pas discuter.

La question s'éclaire vite, à mon sens, si l'on veut bien ne pas oublier avec quelle ardeur et avec quelle persévérance le clergé a de tout temps et sous tous les régimes réclamé comme un droit absolu le privilège d'instruire la jeunesse. Cette prétention devait aboutir nécessairement à la création d'écoles distinctes pour les garçons et pour les filles. En effet, si, d'une part, les statuts des congrégations défendent prudemment, on comprend aisément pourquoi, que les enfants des deux sexes soient reçus dans les mêmes locaux et placés sous une même direction, d'autre part, sans cette habile théorie de la séparation des sexes, le but poursuivi n'aurait certainement pas été atteint, car les familles auraient répugné d'elles-mêmes à confier leurs fils à des religieuses et, plus encore, leurs filles à des religieux; de sorte que non seulement les écoles congréganistes n'auraient pu prospérer, mais que même elles n'auraient pu être créées.

Partout, d'ailleurs, où l'Église catholique a assuré sa domination, comme dans toutes les cérémonies auxquelles elle préside : catéchismes, processions, exercices divers du culte, on retrouve cette préoccupation de séparer les garçons des filles et les hommes des femmes ; et c'est peut-être une des plus funestes erreurs qu'elle ait réussi à accréditer, que de nous avoir persuadé qu'il n'était pas possible, sans offenser la morale, qu'il existât dans l'école et dans la société des relations d'affection et de bonne camaraderie entre le petit garçon et la fillette, entre le jeune homme et la jeune fille.

A force de nous l'être entendu dire, à force d'avoir vécu dans une société ainsi organisée, nous nous sommes imprégnés de cette idée fausse qu'il était condamnable que des personnes de sexe différent eussent tous les jours l'occasion de se voir et de se parler ; et maintenant il nous semble presque que la nature elle-même ait voulu cette séparation, alors que le contraire est vrai, alors que dans la famille aucune distinction de ce genre n'existe, que filles et garçons vivent sous le même toit et côte à côte, et qu'il n'est rien de si touchant et de si souhaitable que cette intimité profonde entre frères et sœurs, entre parents et amis des deux sexes. Mais, ce qui est plus grave encore et malheureusement vrai pour quelques-uns, c'est que la tentation de mal penser ou de mal faire apparaît parfois et que des erreurs ou des fautes sont commises, par cela seul qu'on est convaincu qu'il ne saurait en être autrement. Et, à penser et à agir de la sorte, l'homme aussi bien que la femme, à quelque âge de la vie qu'on les considère, y perdent de leur force, de leur grâce et de leur dignité. Aussi longtemps qu'il sera considéré comme un mal de voir une jeune fille et un jeune garçon causer, rire, jouer ou travailler ensemble, aussi longtemps on les prédisposera l'un ou l'autre, lorsque le hasard les rapprochera, à mal faire ou à tenter de mal faire. Il serait cependant bon de se souvenir de cette vérité aussi élémentaire qu'éternelle : que toute défense, lorsqu'elle n'est pas raisonnée et raisonnable, prépare une révolte ou une violation.

Mais il y a mieux. Pourquoi donc, s'il est immoral et dangereux que les enfants des deux sexes d'une commune de cinq cents habitants fréquentent la même école, pourquoi, dis-je, considère-t-on comme sans danger la réunion d'enfants de sexe différent dans les communes au-dessous de 500 âmes ?

Je m'étonne qu'il ne se soit jamais trouvé dans les divers parlements qui se sont occupés des choses de l'enseignement primaire un membre pour signaler cette contradiction à l'attention de ses collègues et leur demander de ne pas persévérer dans des errements aussi regrettables.

On allègue souvent que les écoles des petites communes étant moins peuplées, la surveillance des maîtres s'y exerce plus efficacement, et que les enfants des deux sexes peuvent, dès lors, être réunis sans inconvénient dans la même salle de classe.

Je ferai remarquer qu'un grand nombre d'écoles mixtes comptent plus d'élèves que la plupart des classes des écoles spéciales, et que, fussent-elles même moins peuplées, elles seraient toujours plus difficiles à surveiller et à diriger, étant donné l'âge différent des enfants qui les fréquentent.

On fait valoir encore comme dernier argument que, si l'on tolère les écoles mixtes dans les centres moins peuplés, c'est que l'on y est contraint par la nécessité, surtout par la nécessité d'économiser, et que l'on ne souhaiterait rien tant que de pouvoir établir dans toutes les communes indistinctement des écoles spéciales, afin que les enfants de chaque sexe puissent recevoir l'instruction et surtout l'éducation qui leur conviennent.

Si cela était vrai, que devrait-on penser d'une société qui s'excuserait de méconnaître ses devoirs les plus impérieux — car il n'en est pas de plus graves que ceux qui touchent à l'éducation des enfants — par des motifs de la sorte? Ce serait commettre non seulement un crime de lèse-patrie, mais de lèse-humanité, que de supporter de pareilles injustices. Et nous n'aurions pas assez de toute notre pitié pour déplorer le misérable sort des enfants qu'un hasard de naissance obligerait à être si indignement sacrifiés à l'égoïsme des centres plus populeux.

Avouons donc sincèrement que ce sont là de tristes raisons auxquelles notre dignité doit se refuser à recourir, et, nous plaçant uniquement au point de vue pédagogique et moral, demandons-nous, sans autre souci que celui de faire triompher la vérité, si la réunion des enfants des deux sexes peut, ainsi que certains le prétendent, compromettre et fausser l'œuvre de l'éducation.

Si oui, quelle que soit la population des communes, il faut renoncer partout et le plus tôt possible à entretenir des écoles mixtes,

car il n'est pas de raison qui puisse légitimer le maintien d'une institution qui serait reconnue dangereuse pour les bonnes mœurs.

Si non, il convient de s'attacher sans retard à détruire un préjugé qui, de toute façon, ne nous a déjà que trop coûté.

Eh bien! quant à moi, non seulement je ne trouve pas dangereuse la présence simultanée des enfants des deux sexes dans une même classe (n'oublions pas qu'il s'agit d'enfants âgés au plus de treize ans), mais j'estime qu'elle est désirable au premier chef, — parce que l'école doit être l'image réelle de la famille et de la société, et qu'en séparant, comme nous le faisons, dès leurs premières années, les enfants de sexe différent, nous faisons naître en eux des défiances et des craintes que rien ne justifie, nous faussons leur jugement et nous altérons les sentiments que nous devrions, au contraire, avoir le plus à cœur de fortifier et de conserver purs de toute arrière-pensée mauvaise — parce que l'influence réciproque des filles sur les garçons et des garçons sur les filles ne peut qu'être favorable au développement de l'éducation de tous, en ce que les premières contribueraient largement, par la douceur de leur caractère, l'urbanité de leurs manières, la réserve de leur tenue, la précocité de leur raison, à atténuer ce qu'il y a toujours d'un peu rude dans la nature des seconds, tandis qu'à leur tour ces derniers communiqueraient certainement à leurs compagnes un peu de fermeté et d'énergie qui manquent le plus souvent aux petites filles; — et parce qu'enfin, dans le travail de chaque jour, une émulation plus active et plus fructueuse se manifesterait, résultant à la fois de ce que les filles ont l'imagination plus vive et de ce que les garçons montrent plus de solidité et de rigueur dans le raisonnement.

Loin donc de souhaiter la disparition totale des écoles mixtes et d'être favorable à l'extension des écoles spéciales, je voudrais que dans toutes les écoles primaires élémentaires (dans quelques années on se rendrait aisément compte de l'utilité d'appliquer la même mesure à tous les cours complémentaires) sans exception, dans les villes aussi bien que dans les plus petits villages, les garçons et les filles fussent élevés en commun. J'imagine qu'on ne tarderait pas à constater les effets heureux d'une semblable réforme.

Reste maintenant à déterminer l'organisation de ces écoles et à décider à qui il conviendrait d'en confier la direction.

Posons d'abord comme principe que le nombre des écoles ne devrait pas dépendre du chiffre de la population des communes, mais plutôt du nombre des enfants d'âge scolaire. C'est, sans aucun doute, un moyen très simple de résoudre la question que de décider qu'il y aura toujours deux écoles dans les communes comptant plus de 500 âmes, tandis qu'il n'y en aura jamais qu'une seule dans les communes dont la population est inférieure à 500 habitants. Mais il est facile de constater dans les états de situation que souvent, dans une commune de moins de 500 âmes, l'école mixte, qui dans l'état actuel de la législation est la seule possible, réunit un nombre d'élèves supérieur au total des enfants qui fréquentent les deux écoles spéciales d'un certain nombre de communes peu plées de plus de 500 habitants. Le fait se produit assez fréquemment dans les départements dont la configuration géographique présente des différences profondes; dans les communes de la plaine, généralement plus riches, la population scolaire atteint quelquefois à peine 12 0/0 de la population totale, tandis que dans les communes de la montagne, ordinairement plus pauvres, la population dépasse parfois 20 0/0.

Il conviendrait donc plutôt, pour déterminer le nombre des écoles à entretenir, de fixer le chiffre de la population scolaire que chaque école ou chaque classe pourrait recevoir au maximum, 40 ou 50 élèves, par exemple, et de décider que, quelle que soit la population des communes, il y serait créé et entretenu aux frais de l'État autant d'écoles ou de classes qu'elles compteraient de fois le nombre maximum d'élèves fixé par la loi; toute fraction importante en plus, le tiers ou la moitié, donnant lieu à la création d'une nouvelle classe.

Lorsqu'une commune aurait droit au moins à deux classes, l'une serait toujours dirigée par un instituteur et l'autre par une institutrice.

On confierait à l'instituteur les enfants des deux sexes âgés de plus de neuf ans et capables de suivre le cours moyen des écoles primaires élémentaires, et à l'institutrice tous les enfants âgés de moins de neuf ans.

J'estime, en effet, me fondant sur ce que j'ai vu moi-même dans

ma carrière d'inspecteur et sur ce que m'ont dit bien souvent mes collègues, que s'il est très important et de bonne pédagogie de s'en remettre à une femme du soin d'élever les jeunes enfants, il n'est pas moins nécessaire, à un certain âge, de les placer sous une direction plus ferme.

Et s'il est fort rare de trouver une âme sensible et bien trempée à la fois chez qui n'a pas subi la double influence de la femme à l'affection persuasive et enveloppante et de l'homme à l'autorité tout aussi bienveillante, mais plus énergique et moins contestée, la future mère de famille comme le futur citoyen ne peuvent que gagner à être successivement confiés aux soins d'une institutrice et d'un instituteur.

J'aurai, je pense, fait connaître les principaux avantages que cette organisation peut offrir si j'ajoute qu'elle favoriserait certainement les mariages entre les instituteurs et les institutrices — que par conséquent, elle diminuerait sensiblement, comme nous devons le souhaiter, le trop grand nombre d'institutrices célibataires, — qu'elle assurerait à ces ménages des avantages pécuniaires incontestables, — qu'elle associerait, comme il importe, à l'œuvre commune de l'éducation, les maîtres et les maîtresses qui, vivant isolés, ne peuvent combiner leurs efforts et agir de concert, — qu'elle réserverait à l'institutrice la part la moins pénible (je ne dis pas la moins délicate), et qu'ainsi elle ménagerait ses forces physiques qui déclinent assez vite dans des écoles trop peuplées ou renfermant des enfants d'âges trop différents, — qu'elle allégerait également la tâche de l'instituteur tout en lui fournissant cependant les moyens de donner aux enfants des cours moyen et supérieur un enseignement plus complet et plus direct, — qu'enfin et par-dessus tout, en faisant de l'école une image plus fidèle de la famille, elle permettrait plus sûrement aux instituteurs de satisfaire au vœu si énergiquement exprimé par Jules Ferry au Congrès pédagogique de 1880 : « Messieurs, ce que nous vous demandons à tous, c'est de nous faire des hommes, avant de nous faire des grammairiens ! »

T. NAUDY,
Directeur d'école normale.

LES POÈTES DU CLOCHER

Gœthe a écrit un jour : « Poète, occupe-toi de ton pays. Là sont tes chaînes d'amour ; là est le monde de tes pensées. »

Et, à propos de la France, Eugène Manuel a griffonné un jour, sur son « carnet de voyage », ces vers lyriques :

Ah! beau pays de France! Ah! ciel béni! culture
Plantureuse! Riante et robuste nature!
Moissons, vignes et prés; rivières, dont les eaux
Promènent au soleil leurs sinuants réseaux;
Gais villages, dressant les flèches effilées
De vos mille clochers le long de nos vallées;
Routes, qui pénétrez jusqu'aux derniers hameaux;
Grands bois, qui dans la nue élevez vos rameaux,
Et, bravant la cognée et les coupes prochaines,
Défendez contre nous la majesté des chênes;
Cimes des monts neigeux, beaux lacs, volcans éteints,
Falaises et rochers dont les phares lointains
Parlent à l'océan la langue de lumière;
Greniers remplis, vergers aimés de la fermière;
Chaumes où l'ouvrier des champs, grave et sans bruit,
Fait son labeur sacré, seul, de l'aube à la nuit;
Ah! terre merveilleuse, ah! beau pays de France,
Dont le nom dit: « Franchise », et l'histoire: « Espérance! »

Il n'y a pas longtemps, on le sait, que se sont éveillés, en France, le sentiment du vrai patriotisme et celui du vrai pittoresque. On en trouve quelques traces dans le célèbre sonnet de Joachim du Bellay, dans ces quelques vers toujours frais, de l'immortelle fraîcheur du beau :

Quand reverrai-je, hélas! de mon petit village
Fumer la cheminée, et en quelle saison
Reverrai-je le toit de ma pauvre maison,
Qui m'est une province, et beaucoup davantage?

Mais si, au dix-septième et au dix-huitième siècle, quelques rimeurs, épars aux quatre coins de la France actuelle, chantèrent leur clocher ou les mœurs particulières de leur province, ces œuvres obscures n'ont laissé aucune trace; il faut arriver à Jean-Jacques Rousseau pour que la « petite fleur bleue » puisse éclore.

Le romantisme, éclatant, déclamatoire, ne fit guère de la « poésie du clocher ». Il fallut un simple ouvrier typographe, un peu bohème, Hégésippe Moreau, pour découvrir d'instinct cette veine, et nous donner l'exquise *Voulzie :*

S'il est un nom bien doux, fait pour la poésie,
Ah! dites, n'est-ce pas le nom de la Voulzie?
La Voulzie, est-ce un fleuve aux grandes îles? Non!
Mais, avec un murmure aussi doux que son nom,
Un tout petit ruisseau, coulant visible à peine.
Un géant altéré le boirait d'une haleine;
Le nain vert Obéron, jouant aux bords des flots,
Sauterait par-dessus sans mouiller ses grelots.
Mais j'aime la Voulzie et ses bois noirs de mûres,
Et, dans son lit de fleurs, ses bonds et ses murmures;
Enfant, j'ai bien souvent, à l'ombre des buissons,
Dans le langage humain traduit ses vagues sons;
Pauvre écolier rêveur, et qu'on disait sauvage,
Quand j'émiettais mon pain à l'oiseau du rivage,
L'onde semblait me dire: « Espère! aux mauvais jours
Dieu te rendra ton pain! »... Dieu me le doit toujours.

Un Breton, Auguste Brizeux, écrivait :

Oh! ne quittez jamais, c'est moi qui vous le dis,
Le devant de la porte où l'on jouait jadis,
L'église où, tout enfant, et d'une voix légère,
Vous chantiez à la messe auprès de votre mère,
Et la petite école où, traînant chaque pas,
Vous alliez le matin, oh! ne la quittez pas!
Car, une fois perdu parmi ces capitales,
Ces immenses Paris aux tourmentes fatales,
Repos, franche gaîté, tout s'y vient engloutir,
Et vous les maudiriez sans en pouvoir sortir;
Croyez qu'il sera doux de voir un jour, peut-être,
Vos fils étudier sous votre bon vieux maître,
Dans l'église, avec vous, chanter au même banc,
Et jouer à la porte où l'on jouait enfant.

En pleine Italie, devant les Michel-Ange et les Raphaël, le Dôme de Milan, la Tour penchée de Pise, les horizons et les ciels de Florence, les ruines de Rome, la baie de Naples, son cœur, — resté là-bas, en Basse-Bretagne, près de Lorient, — avait ce cri de regret et d'amour :

O landes! ô forêts! pierres sombres et hautes,
Bois qui couvrez nos champs, mers qui battez nos côtes,

Villages où les morts errent avec les vents,
Bretagne! d'où te vient l'amour de tes enfants?
Des villes d'Italie où j'osai, jeune et svelte,
Parmi ces hommes bruns montrer l'œil bleu d'un Celte,
J'arrivai, plein des feux de leur Volcan sacré,
Mûri par leur soleil, de leur art enivré;
Mais, dès que je sentis, ô ma terre natale,
L'odeur qui des genêts et des landes s'exhale,
Lorsque je vis le flux, le reflux de la mer,
Et les tristes sapins se balancer dans l'air,
Adieu les orangers, les marbres de Carrare!
Mon instinct l'emporta, je redevins barbare,
Et j'oubliai les noms des antiques héros
Pour chanter les combats des loups et des taureaux!

Et voici l'épitaphe que demandait l'auteur des *Bretons*, de *Marie*:

Vous mettrez sur ma tombe un chêne, un chêne sombre,
Et le rossignol noir soupirera dans l'ombre:
« C'est un barde qu'ici la mort vient d'enfermer;
Il chantait son pays et le faisait aimer. »

Ces quatre vers pourraient servir de devise à tout *poète du clocher*. Car, depuis Brizeux, depuis des poètes plus rabelaisiens, comme le Franc-Comtois Max Buchon, il y a des *poètes du clocher;* il y en a en province, à Paris, — et ils sont même, peut-être, les plus remarquables, les plus vrais d'entre nos poètes actuels. Au lieu de s'en tenir aux généralités banalisées ou d'en sortir par des exagérations pires, ils se sont tournés, un jour, vers ce qui demeure éternel et primordial, vers ce que chacun peut comprendre et aimer, le « pays », le foyer, les parents disparus, le son des cloches familières... Alors, de façon différente selon le tempérament et la race, avec une fougue méridionale ou la gravité des hommes du Nord, ils ont interprété ces souvenirs, et sont entrés, du coup, en pleine originalité sincère. D'abord ils furent clairsemés, rares, puis plus nombreux, plus sûrs d'eux-mêmes. Aujourd'hui, ils forment légion. Pas de province, de département, de clocher natal qui n'ait ses amoureux, ses poètes. Et les légendes d'accourir, les chansons de renaître, les effusions de jaillir! Tous ces sentiments qu'on n'osait pas trop exprimer, ces sentiments si vieux, — amour filial, respect de la maison, émoi patriotique, — on les ressuscite, on les transplante dans des

terroirs nourrissants, on les enveloppe de poésie familière, on les rajeunit et les sauve.

L'espace dont je dispose ne me permet pas de m'étendre. Je voudrais, pourtant, faire avec vous quelque chose comme un « tour de France », — celui des poètes, — en vous citant des noms, et parfois, des morceaux particulièrement heureux. Voici notre itinéraire. Partant de la Bretagne, nous remonterons ensuite la Loire pour pénétrer en Anjou; nous verrons la Normandie, l'Ile-de-France, Paris et ses environs, puis les régions du Nord, ensuite l'Est et le Centre, le Midi, le Sud-Ouest... Commençons par la Bretagne.

***

On a pu le dire : « Bretagne est terre de poésie ». Ces *chaînes d'amour* dont parle Gœthe, pas un Breton qui ne les porte. Comme ils l'aiment donc, leur « terre de granit, recouverte de chênes »! Comme ils en connaissent le moindre village! Comme ils s'éveillent à entendre ces noms rugueux et à demi barbares! Et comme le *mal du pays* les prend vite, loin de ces paysages tristes, de ces landes, de ces dolmens, de ces légendes, de ce ciel toujours en larmes, et des calvaires plantés à chaque tournant de route!

Turquety, Hippolyte de la Morvonnais, Boulay-Paty, — tous trois appartenant à la grande génération romantique, — nous ont laissé des vers sur la Bretagne, sur le village. J'en vois de beaux dans les poésies de cet Hippolyte Lucas, qui fut dramaturge, critique du *Siècle*, poète, conteur, bibliothécaire de l'Arsenal, et n'oublia jamais sa petite maison, le *Temple du Cerisier*, près de Rennes.

La Bretagne respire tout entière dans le poème épique de Mme A. Penquer : *Velléda*, dans les poésies de Mme Sophie Hue, dans tels morceaux où MM. Frédéric Plessis et Louis Tiercelin nous disent pourquoi ils aiment le pays natal.

Voici celui de Frédéric Plessis :

Bretagne, ce que j'aime en toi, mon cher pays,
Ce n'est pas seulement la grâce avec la force,
Le sol âpre et les fleurs douces, la rude écorce
Des chênes et la molle épaisseur des taillis;

Ni qu'au brusque tournant d'une côte sauvage
S'ouvre un golfe où des pins se mirent dans l'azur,
Ou qu'un frais vallon vert, à midi même obscur,
Pende au versant d'un mont que le soleil ravage.

Ce n'est pas l'Atlantique et son ciel tempéré,
Les chemins creux courant sous un talus doré,
Les vergers clos d'épine et qu'empourpre la pomme :

C'est que, sur ta falaise ou ta grève, souvent,
Déjà triste et blessé lorsque j'étais enfant,
J'ai passé tout le jour sans voir paraître un homme.

Voici trois strophes de Louis Tiercelin :

Je l'aime, mon pays! J'aime ses landes rousses
Que rosit la bruyère ou que dorent les mousses;
J'aime ses hauts landiers et ses genêts touffus,
Et j'aime ses forêts de hêtres séculaires
Où, lorsque le vent d'ouest apaise ses colères,
La brise fait courir de longs frissons confus.

J'aime ses petits champs clos de talus énormes,
Flanqués des troncs noueux des chênes et des ormes,
Ses prés aux pommiers bas et ses ronciers épais,
Ses étroits chemins creux pleins de fleurettes blanches,
Où le soleil, de l'herbe verte aux vertes branches,
A peine vient troubler l'ombre molle et la paix.

Je l'aime, la Bretagne, avec ses fleurs, ses arbres,
Avec ses granits bleus polis comme des marbres,
Sa plaine, ses rochers, ses étangs, ses taillis.
Je l'aime, et j'ai trouvé tous les charmes en elle :
Son ciel est doux, son sol est fort, sa mer est belle!
Et puis, c'est la Bretagne, et puis, c'est mon pays!

Il y a, depuis quelques années, tout un mouvement poétique breton. M. Charles Le Goffic, M. Eugène Le Mouël, M. A. Le Braz ont donné des recueils savoureux, où l'amour du pays natal chante et pleure à chaque vers. Dans *Bonnes gens de Bretagne*, dans *Enfants bretons*, M. Eugène Le Mouël emploie surtout l'alexandrin; M. Charles Le Goffic affectionne plutôt le petit vers de huit pieds; il en fait des berceuses languissantes. M. Le Braz, lui, vient de publier la *Chanson de Bretagne*, un recueil des plus remarquables, auxquels je veux emprunter cette touchante et simple piécette :

LE CHANT DE MA MÈRE

Le chant que me chantait, naguère,
Ma mère douce, au long des nuits,
A dû mourir avec ma mère...
Nul ne me l'a chanté depuis.

Et c'est en vain qu'au seuil des portes
Obstinément je l'ai quêté :
O ma mère, tes lèvres mortes
Dans la tombe l'ont emporté!

En vain, sous les lampes huileuses,
J'ai fait, dans l'âtre des maisons,
Sourdre au cœur des vieilles fileuses
L'eau vive des vieilles chansons :

La berceuse qui me fut chère,
Le doux chant naguère entendu,
Le chant que me chantait ma mère
Avec ma mère s'est perdu.

Mais aux heures, aux heures chastes
Où les nocturnes ciels d'été
Soulèvent, sur leurs ailes vastes,
Notre songe d'éternité,

Je vois soudain, dans ma mémoire,
Champ du repos peuplé d'aïeux,
Circuler la grande ombre noire
D'un laboureur mystérieux.

Sa charrue étrange et sacrée
Ouvre, au loin, des sillons mouvants,
Et fait, de la terre éventrée,
Jaillir des morts restés vivants.

Muet, sur les fosses rouvertes
Il l'entends aller et venir,
Ce grand faiseur de découvertes
Qui se nomme le Souvenir.

Et, hors des glèbes retournées,
Se lèvent d'antiques moissons,
Où court, dédaigneux des années,
Le pied nu des jeunes chansons.

Et le chant, le chant dont ma mère
Berça mon somme, au temps jadis,
Exhale, en moi, l'odeur légère
D'un fin bluet du paradis.

C'est A. Le Braz qui voudrait voir

> ... par la lande et la grève,
> Les pèlerins nouveaux monter vers l'ancien rêve,
> Et, comme au temps d'Arzur, rallumer, à tâtons,
> Le divin flambeau d'âme au foyer des Bretons.

Jos. Parker, lui, forme une figure bien intéressante. Ce poète est aussi un dessinateur; et ce dessinateur-poète, né en Bretagne, y vit dans un petit bourg, croquant des types locaux, écrivant des vers, — adorant sa mère et son pays.

Jos. Parker n'a pas que du sentiment; il a aussi de la pensée, et adresse aux paysans une éloquente apostrophe. Il leur a dit les souffrances des hommes de la ville, la pauvreté haineuse, la solitude en pleine foule; il les a rendus attentifs à toutes ces misères, leur a montré combien, aux champs, elles sont, sinon supprimées, du moins atténuées; il finit par dire:

> Ah! regardez, alors, comme elle est gracieuse,
> La chaumière qui fume à l'ombre de l'yeuse;
> Écoutez s'accorder avec l'écho lointain
> Le chant de l'alouette et du flot argentin;
> Voyez, quand un frisson palpite dans la branche,
> Le chêne s'agiter, la terre humide et blanche
> Se couvrir d'une neige embaumée; oubliez,
> Oubliez, pauvres gens, les mois noirs; essuyez
> La sueur prodiguée au sillon; le blé germe,
> Et bientôt la moisson réjouira la ferme...
> Alors, si le soleil baigne de sa clarté
> La campagne, le ciel, pensez à la cité,
> A ceux qui n'ont jamais, parmi l'herbe fleurie,
> Un peu d'ombre à leur front, un peu de rêverie,
> Et dites, en songeant à leurs maux infinis:
> « Mes frères, je vous plains! Mon Dieu, je vous bénis! »

Il faudrait citer encore les vers, ou, au moins, les noms de cinquante « Bretons bretonnants ». Mais nous devons continuer notre tour de France. Ne le faisons pas, toutefois, sans avoir constaté qu'au point de vue poétique, la Bretagne est actuellement, de beaucoup, la plus riche des provinces françaises. D'autres, certes, sont plus fertiles. Faut-il croire que le bonheur étouffe le génie, que le chant ne jaillit pas où le labeur fut trop aisé? Il y a là une leçon de choses qui vient d'elle-même à la pensée, lorsque, parcourant en imagination la terre de France, on voit tel pays pauvre,

rude, abonder en poètes, tandis que les terres bénies, opulentes, s'endorment dans la béatitude des appétits satisfaits. Où le corps souffre, l'âme s'exalte, et la patrie marâtre sera la plus éperdument aimée. C'est la théorie des compensations mise en pratique.

On a souvent décrit l'Anjou, ce pays prospère aux rêveuses paresses, et nonchalamment couché sur les bords d'un fleuve indolent. César, déjà, célébrait la mollesse de son climat. On nous a dit, depuis, le charme fuyant de ses ciels humides. Je me rappelle une promenade, entre Saumur et Angers, le long de la Loire, dans la saison des cerises mûres et des roses épanouies. Jamais je n'oublierai l'aimable et souriant accueil, l'air de prospérité de ces villages fleuris, dont l'un, même, est fleuri jusque dans son nom; il s'intitule : *Les Rosiers*.

Eh bien! ce beau pays d'Anjou, qui fut si cher à Du Bellay, n'est presque plus célébré par les poètes. C'est tout au plus si, dans les dernières années, MM. Paul Pionis et F.-E. Adam lui ont consacré des vers.

On a peu décrit le Maine; et, — chose curieuse, — la Touraine, l'Orléanais sont moins favorisés encore. Il fait trop bon dans le « Jardin de France »; on s'y endort au lieu de le chanter. Je dois pourtant constater que les plaines de la Beauce, ces océans de blés mouvants, ont, depuis peu, inspiré un poète. M. l'abbé Pau. Barbier a dit le *Pays natal*. Il y a mis des descriptions fort pittoresques, comme celle de la *Ferme beauceronne*, qu'il compare à un îlot de verdure perdu dans la steppe. Et voici trois strophes d'une *Chanson* que notre auteur prête au « terrien » de la Beauce:

Je suis fils des rustres robustes
Des reins solides, des fiers bustes,
Des rudes fronts et des bras forts.
Dans ma poitrine, qui résonne,
Ma voix vibrante tonne et sonne
Comme la fanfare des cors!

De l'heure obscure où je me lève,
Jusqu'au soir, je marche sans trêve
Avec mes grands chevaux muets :
Ma vie est à la plaine immense,
Aux champs féconds que j'ensemence,
Aux blés d'or jonchés de bluets!

Soufflez, autans! Tombez, averses!
Luis, soleil! Sous les cieux adverses,
Fidèle à ma tâche du jour,
Je vais, car la terre a mon âme,
Et, quand la terre me réclame,
Je sens mon cœur battre d'amour!

Enfin, ne quittons pas la vallée de la Loire sans dire un mot des vers d'un brave maréchal ferrant, Félix Gajard. Ils nous font entrer dans l'intimité d'une vie simple et travailleuse, dans la noblesse d'une âme fruste et franche. Et nous les aimons comme le pain bis qu'on mange à la ferme, comme l'eau bleue qu'on boit à la source, et qui vous laisse aux doigts des gouttelettes de lumière.

Depuis Olivier Basselin, bien des poètes ont célébré cette terre verdoyante et grasse, cette terre des pommiers et des « coteaux modérés » qu'aima Sainte-Beuve, — la Normandie.

Le poète normand par excellence et *normandissime*, c'est Gustave Le Vavasseur.

Mieux que personne il possède l'archéologie, l'histoire, l'épigraphie, la bibliographie normandes. Pas un comice agricole où il ne lise un toast en vers, un impromptu. D'autres fois, sur un mode plus sérieux, il chante *la Terre :*

Laboureur, n'est-ce pas qu'elle est belle, la terre,
Qu'elle est plaisante à l'œil, qu'elle est douce à la main,
Et qu'après un orage il monte de son sein
Une odeur enivrante, ardente et salutaire?

Si tu souris au blé que ta charrue enterre,
Ce n'est pas seulement pour le souci du pain;
Tu prends un grand plaisir à voir germer le grain,
Par admiration pour le fécond mystère.

L'argile est un habit que nous revêtirons;
Nous sortons de la terre et nous y rentrerons;
Mais nul n'a, moins que toi, frayeur du cimetière.

Nul ne sait mieux que toi l'histoire de la mort,
Et tu surprends parfois, sous la glèbe qui dort,
Le principe éternel qui veille en la matière.

Ou bien il décrit les *Vieilles Maisons* du pays bien-aimé :

Dans les vieilles maisons de bois
Qu'on voit au milieu des herbages
Habitent les enfants des sages;
Les cœurs sont sains, les esprits droits
Dans les vieilles maisons de bois.

Aux faîtes des maisons de bois
On voit pousser les graminées;
L'iris, frangeant les cheminées,
D'astres bleus constelle les toits
De nos vieilles maisons de bois.

Autour de nos maisons de bois
Les verts pommiers bordent la route.
On entend la vache qui broute,
Et son souffle effleure parfois
Le seuil de nos maisons de bois.

Dans nos vieilles maisons de bois
Le beurre est d'or, le cidre est d'ambre;
Juin rit aux éclats, mais Novembre
Me semble aussi gai quand je bois
Dans nos vieilles maisons de bois.

L'heureux homme que Le Vavasseur! Non seulement il improvise des vers charmants ou en écrit de durables; mais encore il a un élève, et qui, lui aussi, lui surtout, aime la Normandie.

Paul Harel est, ou plutôt fut aubergiste, — aubergiste d'Échauffour, dans l'Orne, en plein pays de collines et de fraîches vallées.

Aubergiste, il a trouvé, pour ses livres, des titres amusants, comme *Gousses d'ail et Fleurs de serpolet*. On a de lui, par exemple, un *Toast* achevé, où, après avoir voluptueusement décrit un festin de Gamache, il finit par s'attendrir sur le sort des malheureux.

Mais nous préférons encore ce petit morceau : *Sous la Côte*, que les enfants de nos écoles, les grands, devraient savoir par cœur :

C'est comme un nid fait dans les herbes.
Du seuil de la vieille maison,
A travers des arbres superbes,
On voit miroiter l'horizon.

Du logis, que le chaume couvre,
Sous la côte, à l'abri du vent,
Tous les matins la porte s'ouvre
En face du soleil levant.

Les premiers rayons qui paraissent
Disent bonjour à la maison,
Et, de leurs lèvres d'or, caressent
Les marguerites du gazon.

Petit herbage, étroit domaine,
Enclos béni du Dieu vivant,
La créature s'y promène
Sous la côte, à l'abri du vent.

Dans le sein de cette chaumière
Et sous ces feuillages épais,
La vie entre avec la lumière.
Avec l'ombre descend la paix.

O destin que tout bas j'envie!
Doucement, au fond de ce nid,
Reposent, au soir de la vie,
Deux cœurs qu'un tendre amour unit.

L'homme et la femme ont le même âge,
Pas chancelants et blancs cheveux, —
Mais ce serait vraiment dommage
Qu'ils ne fussent pas aussi vieux.

Ils portent le poids et le nombre
Des jours passés avec fierté :
Pas un de ces jours n'a mis d'ombre
Au ciel de leur fidélité.

Qu'importe la date lointaine?
Les serments ne vieillissent pas.
Les vieux ont fait leur cinquantaine,
Et, fidèles jusqu'au trépas,

Devant les petits de leur race,
En défiant le démenti,
Ont regardé l'autel en face,
Comme gens qui n'ont point menti!

Puis, revenus dans leur demeure,
Sous la côte, à l'abri du vent,
Ils attendent la dernière heure
En face du soleil levant.

Et vers la Fortune qui passe
Ils regardent les gens courir,
En sachant ce qu'il faut d'espace
Pour aimer, prier et mourir.

D'autres encore, Charles Frémine, Charles Canivet, Alexandre Piédagnel, ont chanté le pays de Vire, le Cotentin, les environs de Caen ou d'Évreux. La pièce de M. Frémine, les *Pommiers normands*, a même trouvé accueil dans diverses anthologies; je ne la cite donc pas.

Paris? Voici comment il fut décrit, jadis, par le burlesque Scarron, le même dont la Comédie-Française vient de reprendre *Don Japhet d'Arménie :*

Un amas confus de maisons,
Des crottes dans toutes les rues,
Ponts, églises, palais, prisons,
Boutiques bien ou mal pourvues,

Force gens noirs, blancs, roux, grisons,
Des prudes, des filles perdues,
Des meurtres et des trahisons,
Des gens de plume aux mains crochues,

Maint poudré qui n'a point d'argent,
Maint homme qui craint le sergent,
Maint fanfaron qui toujours tremble,

Pages, laquais, voleurs de nuit,
Carrosses, chevaux, et grand bruit,
C'est là Paris : que vous en semble?

Nous voyons autre chose, aujourd'hui, dans Paris et dans cette Ile-de-France, dont la ceinture de collines boisées fait à la ville comme une tunique de fraîcheur. Déjà Musset en avait parlé, Gautier aussi (dans l'ironique pièce sur l'Italie). Mais c'est surtout depuis vingt ans que des Parisiens ont chanté Paris. Il y a eu, par exemple, des vers de Jean Richepin (dans la *Chanson des Gueux*), d'Émile Goudeau (dans les *Fleurs de bitume*), d'Albert Mérat, de J. Truffier, dont l'aveu est sinistre:

Par delà les toits obliques
De Batignolles-Clichy,
Le vol de mes bucoliques
Jamais, hélas! n'a franchi

Le lugubre mur d'enceinte
Où croît, parmi les tessons,
Cette herbe, couleur d'absinthe,
Qu'on ne voit pas sans frissons.

C'est un peu le ton du dizain de Coppée :

C'est vrai, j'aime Paris d'une amitié malsaine;
J'ai partout le regret des vieux bords de la Seine.
Devant la vaste mer, devant les pics neigeux,
Je rêve d'un faubourg plein d'enfance et de jeux,
D'un coteau tout pelé d'où ma Muse s'applique
A noter les tons fins d'un ciel mélancolique,
D'un bout de Bièvre, avec quelques champs oubliés
Où l'on tend une corde aux troncs des peupliers
Pour y faire sécher la toile et la flanelle,
Ou d'un coin pour pêcher dans l'île de Grenelle.

Personne, plus que Coppée, ne connaît et n'aime Paris. Non pas le Paris du *high-life :* il faut autre chose à qui écrivit les *Humbles*. Obscures vies, quartiers pauvres, squares perdus, coins de fortifications, une illusion de campagne entre deux usines, quelques murs jaunes d'affiches, le Paris des boulevards extérieurs, le Paris provincial, voilà ce qui séduit notre poète.

Tantôt c'est la rue déserte « qui donne sur les champs », tantôt les « tristes banlieues », où nous voyons, à chaque pas,

... quelque ruelle où pousse le gazon
Et dont un mur tournant est l'unique horizon.

Ou bien le poète écoute « le sifflet douloureux des machines stridentes »; il nous mène sur les hauteurs, Buttes-Chaumont ou Moulin de la Galette :

Au loin, dans la lueur blême du crépuscule,
L'amphithéâtre noir des collines recule,
Et, tout au fond du val profond et solennel,
Paris pousse à mes pieds son soupir éternel.
Le sombre azur du ciel s'épaissit. Je commence
A distinguer des bruits dans ce murmure immense.

François Coppée, c'est le véritable « poète du clocher... parisien ». Et il aime sa Rive gauche comme Hégésippe Moreau chanta la Voulzie, — de tout son cœur, que rien n'en déshabituerait.

La Picardie nous fournira quelques « poètes du clocher », Ernest Prarond, qui a bien décrit les *Tourbes*, Léon Duvauchel, dont la pièce sur les *Ormes* est très réussie.

L'Artois, lui, eut toujours une vie intellectuelle. C'est ainsi que, à la fin du siècle dernier, comme allait éclater le premier rugissement de la Révolution, des poètes couronnés de roses, les *Rosati*, se réunissaient, près d'Arras, pour boire ensemble et faire succéder aux madrigaux les chansons bachiques. Robespierre en était, ainsi que le futur « organisateur de la victoire », Carnot.

Aujourd'hui, l'Artois a un poète plus connu à un autre titre, — Jules Breton.

Nul, mieux que le grand peintre, ne sait fixer, ennoblir les attitudes, et spiritualiser le vrai. Mais il y a aussi, en lui, le poète de *Jeanne*, celui qui décrit son pays natal.

J'aime mon vieil Artois aux plaines infinies,
Champs perdus dans l'espace, où s'opposent, mêlés,
Poèmes de fraîcheur et fauves harmonies,
Les lins bleus, — lacs de fleurs, — aux verdures brunies,
L'œillette, — blanche écume, — à l'océan des blés.

Et voici un sonnet caractéristique. Il s'agit du village, Courrière, où M. Jules Breton est né, travaille, et où il compte mourir :

Lorsqu'à travers la brume, ô plaine de Courrière,
L'ombre monte au clocher dans l'or bruni du soir,
Que s'inclinent tes blés comme pour la prière,
Et que ton marais fume, immobile encensoir;

Quand reviennent, des bords fleuris de la rivière,
Portant le linge frais qu'a blanchi le lavoir,
Tes filles, le front ceint d'un nimbe de lumière,
Je n'imagine rien de plus charmant à voir.

D'autres courent bien loin pour trouver des merveilles :
Laissons-les s'agiter dans leurs fiévreuses veilles;
Ils ne sentiraient pas ta tranquille beauté.

Tu suffis à mon cœur, toi qui vis mes grands-pères,
Lorsqu'ils passaient joyeux, en leurs heures prospères,
Sur ces mêmes chemins, aux mêmes soirs d'été.

Un poète plus jeune, Gaston de la Source, s'est épris de la « Suisse boulonnaise », qu'il habite, et en célèbre la rivière, la Liane, qu'il traite de « payse »,

Cette Liane, au nom sauvage et gracieux,

dont il voudrait faire

Une mignonne sœur du Scorf et de l'Ellé [1].

Il nous promet tout un recueil de poésies locales, relatant les coutumes du Boulonnais, évoquant son histoire, s'attendrissant devant ses paysages.

M. A. Capon a écrit des *Poèmes de Flandre ;* mais c'est du côté de l'Est, en Argonne, qu'il faut aller pour retrouver la poésie à la fois pittoresque et familiale que nous cherchons.

Je ne vous présenterai pas André Theuriet : vous avez tous présents à la mémoire ses romans les plus populaires, dont il a placé l'action dans sa chère Argonne, ou dans le Barrois. Vous savez combien son œuvre sent la résine, la mousse fraîche et la terre remuée. Son œuvre en prose, — son œuvre poétique aussi.

Dans *le Bleu et le Noir*, dans le *Chemin des Bois*, dans le *Livre de la Payse*, partout nous retrouvons le pays chéri. Partout c'est le « mal du pays », que le poète prête tantôt à la servante, tantôt aux hirondelles... Ici je cite, car c'est simple et délicieux :

Dans l'angle noirci de la cheminée
Haute et calcinée,
Au coin de la vitre, aux poutres des toits,
Sous l'auvent bordé de vignes nouvelles,
Nous avons ensemble essayé nos ailes,
Essayé nos voix.

Puis l'heure est venue où l'herbe frissonne
Aux bises d'automne,
Et nous avons pris toutes notre essor
Vers les pays bleus, sur lesquels, sans cesse,
Un soleil d'été, comme une caresse,
Tombe en nappe d'or.

Mais lorsqu'au désert notre vol se pose
Sur le granit rose
D'un vieux sphinx qui rêve aux siècles éteints,
Souvent nous songeons aux petites villes
Où nos nids muets dorment sous les tuiles
Des logis lointains.

1. Rivières chantées par Brizeux.

Et nous revoyons les maisons bourgeoises,
Le clocher d'ardoises
Qui monte parmi les tilleuls en fleurs,
Et le pont de pierre, où, comme des flèches,
Nous filions tout droit sous les arches fraîches
Pleines de pêcheurs.

Et nous attendons, lasses de lumière,
L'aube printanière
Où, loin des ardeurs d'un soleil brutal,
Nous pourrons revoir les forêts de hêtres
Et les nids logés au coin des fenêtres
Du pays natal.

L'Argonne a été célébrée encore par M. Jules Forget. Nous lui devons sous ce titre : *En plein bois*, des poésies « forestières » qui ne mentent pas à leur titre. Il y est question du lavoir, des jeunes semis, des bêtes sylvestres, depuis l'écureuil jusqu'à la buse, en passant par le troglodyte. J'y trouve des morceaux sur le « daphné joli-bois », sur « l'heure de la passe », et sur « l'aspérule odorante », et sur les merisiers ou les brins de muguet. Ce fouillis de pièces sent bon; on y respire l'odeur de la mousse, la fraîcheur des harmonieux silences. J'en détache un morceau qui, tout particulièrement, rentrera dans notre cadre :

Voici que la forêt bourgeonne :
Aux doux baisers de Mars l'hiver s'est attiédi;
Mais dans mon cœur, soudain, la tristesse a grandi,
Et je songe à ma chère Argonne;

Mon Argonne aux ravins ombreux,
Où les ruisseaux sous l'herbe étouffent leurs murmures.
Où les chênes, dressant librement leurs ramures,
S'élancent droits et vigoureux;

Mon Argonne aux gorges sauvages,
Où l'étang bleu sommeille à l'ombre des roseaux,
Et berce, avec un doux frisson, ses claires eaux
Où tremble un reflet des nuages;

Mon Argonne aux fiers habitants;
Serpe et cognée en mains, ainsi que leurs ancêtres,
Ils vivent seuls, au fond des bois, et les vieux hêtres
Tombent sous leurs coups haletants;

Mon Argonne aux croupes diffuses
Dont on voit dans la brume ondoyer les replis
Et s'épaissir au loin les noirs massifs, remplis
De mystère et de voix confuses.

Oh! qui me rendra mes amours,
L'Argonne, ses forêts fraîches et son silence?
Le temps fuit, mais jamais la douce souvenance:
L'Argonne, j'y songe toujours!

L'Alsace nous fournira peu.

Voici, de Charles et Paul Léser, les *Chants du pays*, où la vie alsacienne des campagnes nous apparaît dans toute sa poésie.

Les fillettes s'en vont aux bois, récolter la merise dont on fera le kirsch. La hotte est pleine, on vide les seilles dans l'alambic. Enfin voici les bouteilles emplies :

Sur l'antique bahut d'érable
Où, depuis le siècle passé,
Les aïeux au front vénérable
Ont pieusement entassé
Les almanachs près du saint Livre,
Vieillira la claire liqueur
Dont l'agreste parfum enivre
Le cœur.

Ailleurs on nous vante ces confitures locales, qui se font avec les fruits de l'églantier, et s'appellent du *Buttemus*. Voici venir ces adorables myrtilles noires dont, au fond des bois, les gamins se barbouilleront les lèvres. Je note, plus loin, des souvenirs de Strasbourg, des cerfs-volants qu'on faisait monter au ciel, près des vieilles portes aujourd'hui rasées, à côté des graves cigognes.

Le livre continue ainsi, tableau par tableau. Ici, le « vieux » fume sa pipe en merisier; là, on rentre les foins; on baptise un enfant dans la forêt; nous voyons défiler le cortège des garde-chasses, des bûcherons, des *ségars*. On mange du *kugelhopf*,

... imprégné
D'eau de rose et d'amande;

on boit de la piquette de Saint-Nabor. Ou bien — et ici le ton s'élève — nous assistons à un dialogue entre les cigognes et le guetteur de la cathédrale. Ce que les cigognes peuvent demander au guetteur, vous le devinez; et quelques strophes vous le diront mieux encore. Elles sont de deux Alsaciens célèbres,

Erckmann-Chatrian, et, sans valoir — à beaucoup près — la prose de l'*Ami Fritz*, elles ont du mouvement et de l'énergie :

Dis-moi! quel est ton pays,
Est-ce la France ou l'Allemagne?
— C'est un pays de plaine et de montagne;
Une terre où les blonds épis,
En été, couvrent la campagne;
Où l'étranger voit, tout surpris,
Les grands houblons, en longues lignes,
Pousser, joyeux, au pied des vignes
Qui couvrent les vieux coteaux gris!
La terre où vit la forte race
Qui regarde toujours les gens en face!
C'est la vieille et loyale Alsace.

Dis-moi! quel est ton pays,
Est-ce la France ou l'Allemagne?
— C'est un pays de plaine et de montagne
Que les vieux Gaulois ont conquis
Deux mille ans avant Charlemagne...
Et que l'étranger nous a pris!
C'est la vieille terre française
Où tressaillit la *Marseillaise!*
La terre des soldats hardis,
A l'intrépide et froide audace,
Qui regardent toujours la mort en face!
C'est la vieille et loyale Alsace.

Dis-moi! quel est ton pays,
Est-ce la France ou l'Allemagne?
— C'est un pays de plaine et de montagne,
Où poussent, avec les épis,
Sur les monts et dans la campagne,
La haine de ses ennemis,
Et l'amour profond et vivace,
O France, de ta noble race!
Allemands, voilà mon pays!
Quoi que l'on dise et quoi qu'on fasse,
On changera plutôt le cœur de place
Que de changer la vieille Alsace!

Par la trouée de Belfort, nous voilà arrivés à Montbéliard et en Franche-Comté.

La Franche-Comté a vu naître Victor Hugo et Charles Nodier. Nous avons dit que Max Buchon a décrit, fort gaillardement,

grassement même, ses mœurs rurales. M. Dionys Ordinaire a suivi, ainsi que Charles Grandmougin.

Charles Grandmougin est, en quelque sorte, le poète officiel de la Franche-Comté, celui qui la représente dans ce mouvement actuel des poètes du terroir. Il pourrait partager cet honneur avec Charles Gros, dont les *Campaines* sont « suggestives », avec un poète-horloger de Besançon, Louis Mercier, qui a fort bien décrit la *Veillée*, ou encore avec Frédéric Bataille, dont la *Chanson du Vacher jurassien*, entre autres, est d'un rythme alerte et charmant. Enfin, dans *Marcel*, de M. Edouard Grenier, je trouve ces deux stances si pleines de souffle et d'émotion :

Salut! rochers à pics, montagnes, forêt sombre,
Immobiles témoins du globe aux premiers jours,
Vous qui voyez depuis des siècles, à votre ombre,
Serpenter la vallée aux nonchalants détours!
Salut! champs labourés, prés verts, vignes sans nombre,
Où l'homme, pour un jour, mit sa tente et se plut :
Vieux nid de souvenirs, pays natal, salut!

Sans doute, sous le ciel, plus d'une autre contrée
A des aspects plus beaux et des soleils plus doux.
Pour les héros, les dieux et l'art mieux consacrée,
Plus d'une fait baiser sa poussière à genoux.
Mais, ô vallon natal, pauvre place ignorée,
C'est bien toi qu'ici-bas l'on aime encor le mieux,
Berceau de nos enfants, tombe de nos aïeux...

La Bourgogne a eu de nombreux poètes, décrivant ses plaines et ses croupes arides, ses vignes, reprenant ses vieux *noëls;* elle a surtout eu Lamartine, qui fait du Mâconnais comme une Terre Sainte de la poésie.

De nos jours, le « poète du terroir » par excellence, c'est Lucien Paté. Ses *Poèmes de Bourgogne* sont, dans ce genre, le livre-type. Pour vous montrer à quel point est ingénieux le patriotisme de notre auteur, j'ai voulu transcrire une partie de sa pièce *A Virgile*. Il s'y est fait virgilien lui-même, — mais sans oublier, certes, qu'il naquit Bourguignon :

Je te lisais, Virgile, entre deux champs de blé,
Et j'avais peine à lire, étant presque aveuglé,
Tant juillet, tout en flamme, incendiait la plaine!
Je me sentais pourtant protégé d'une haleine :

La tienne! — car tes vers, sous l'astre incandescent,
M'apportaient la fraîcheur de la nuit qui descend.
Mes yeux allaient, venaient, sans un heurt au passage,
Du livre aux champs d'épis, des épis à la page :
Aux vers comme aux épis même vêtement d'or!
Les yeux déjà levés, je croyais lire encor.
Les sillons achevaient ta phrase commencée,
Et la page reprise où je l'avais laissée
Me faisait voir vivant ce qui n'était qu'écrit.
Autre piège tendu pour surprendre l'esprit,
Les cigales frappaient leurs cymbales de cuivre :
Était-ce dans les blés? Était-ce dans ton livre?
Je ne distinguais plus, je me laissais aller
Au plaisir de confondre et de voir se mêler,
Dans un délicieux et pénétrant mystère,
Les choses du Génie et celles de la Terre!
Je marchais dans un long et pur enchantement,
Lorsque l'étroit sentier s'élargit brusquement,
Découvrant à mes yeux tout un pan de nature...
Horizon bien connu! — Cependant ma lecture
S'arrêta. J'admirai, pour la centième fois,
Le vallon, que Midi prive d'ombre et de voix,
Les coteaux, au levant, tout tapissés de vignes,
Les ondulations mouvantes de leurs lignes;
Au couchant, les bois chers à mes pas familiers;
Les prés, et le rideau lointain des peupliers;
La rivière, à mes pieds, suivant sa molle pente
Et des saules du bord la file qui serpente,
Là-bas, jusqu'à la Saône entrevue au travers
D'un paysage fait pour encadrer tes vers;
Et, tout plein du beau rêve où mon esprit se joue,
Apercevant Chalon, je me dis : « C'est Mantoue! »

La fin au prochain numéro.)

Charles Fuster.

HELEN KELLER

Le bureau de l'Association américaine pour la propagation de la méthode orale dans l'enseignement des sourds-muets vient de publier un splendide album qui a pour titre *Helen Keller*. Et vraiment l'histoire qu'il raconte méritait bien ce riche vêtement.

Figurez-vous un pauvre petit bébé de dix-huit mois qu'une grave maladie rend aveugle et sourd. Quelle sera sa vie? Comment ce pauvre être pourra-t-il communiquer avec ses semblables? Qui lui fera connaître le monde ambiant? Qui l'introduira surtout dans le monde de l'esprit, des idées, du savoir? Qui lui exprimera les pensées de l'humanité et lui donnera le moyen d'exprimer les siennes? N'est-ce pas la nuit éternelle et l'éternel silence des tombeaux qui vont s'abattre sur cette infortunée créature?

Tel est le malheur dont fut atteinte la fille aînée du major Arthur Keller, un personnage important de l'État d'Alabama, aux États-Unis d'Amérique. L'enfant est née le 27 juin 1880. Aveugle et sourde dès l'âge de dix-huit mois, c'est-à-dire presque de naissance, elle fut confiée en 1887 aux bons soins d'une jeune maîtresse de l'institution Perkins pour les aveugles, à Boston, Miss Sullivan. A force de patience, d'ingéniosité, de dévouement, la jeune maîtresse a pénétré dans cette forteresse qu'on pouvait croire imprenable, elle y a fait entrer la lumière de l'intelligence, de l'imagination, de la raison, de la science; elle a ouvert cette âme à la vie intellectuelle et morale.

« Dès les premiers moments qu'elle me fut confiée, dit-elle, je lui enseignai l'alphabet manuel, me servant de tous les objets qui m'entouraient pour arriver à me faire comprendre. Elle imitait avec une précision soigneuse tous mes mouvements et semblait bien comprendre que je lui enseignais le nom des objets que nous touchions. En peu de jours, je lui appris à épeler son nom, puis les mots désignant des objets, des actions: « Hélène est dans le cabinet, la boîte est sur la » table », etc. Mais je trouvai bientôt que cette méthode ne suffisait pas aux besoins de mon élève; je ne m'enfermai pas dans le cercle des expressions dont elle comprenait le vrai sens, je me mis à me servir de mots que leur contexte devait suffire à lui expliquer. Je m'aperçus qu'elle en adoptait l'usage, souvent sans rien demander. J'arrivai à des phrases entières parfois assez longues, en me servant de plus d'un mot dont elle ne comprenait pas le sens, mais qu'elle devinait peu à peu par la suite même des idées. Au bout de peu de mois, je lui appris l'alphabet en relief en usage chez les aveugles, et en juillet déjà elle écrivait à une de ses cousines une lettre correcte et tout à fait lisible. Elle a appris à écrire soit avec les points en relief, soit avec les caractères ordinaires qu'elle trace entre deux lignes réglées. Elle lit beaucoup, livres de contes, livres d'histoire, poésies, retient très

bien, et reproduit avec intelligence, sous d'autres formes, les lectures qu'elle a faites. »

Voilà déjà, n'est-ce pas, un vrai miracle accompli. Il est vrai qu'on a affaire à une enfant remarquablement intelligente. L'album reproduit des fac-similé très nets, très fermes, de quelques-unes de ses lettres, qui sont tout à fait gracieuses, poétiques, gaies, pleines d'esprit et de cœur. Ses rédactions sont claires, intéressantes, bien écrites.

Elle est allée plus loin. Elle a compris, vers 1890, que les moyens de communication dont elle se servait étaient différents de ceux dont usaient ses petites amies et camarades à l'Institution Perkins, où elle passait l'hiver. « Comment, dit-elle un jour à son institutrice, les petites filles aveugles peuvent-elles *dire* avec la bouche? Pourquoi ne m'apprenez-vous pas à parler comme elles? » On lui répondit qu'il y avait en effet des écoles où l'on apprend aux muets à parler, mais qu'ils peuvent voir la bouche de leurs maîtres, et que cela est nécessaire. Quelque temps après cet entretien, une dame vint à lui raconter l'histoire d'une enfant norvégienne, sourde et aveugle, qui avait appris à parler et à comprendre ce que disaient ses maîtres, en leur touchant les lèvres. La joie d'Helen Keller fut sans bornes; elle n'eut de repos que lorsqu'on lui eût promis de lui donner aussi cet enseignement, et elle n'en dormit pas de toute une nuit.

On la conduisit à Miss Fuller, directrice d'une école de sourdes-muettes à Boston. Il y avait alors trois ans que Miss Sullivan avait commencé l'éducation d'Hélène.

Ce fut une nouvelle phase de progrès. « Je commençai, écrit Miss Fuller, par la familiariser avec la position et les rapports des différentes parties de la bouche et de la trachée. Je passai sa main légèrement sur le bas de ma figure et mis ses doigts dans ma bouche. Je plaçai ma langue dans la situation nécessaire pour prononcer le son *i*, et lui fit remarquer la position de la langue, l'intervalle des dents; je lui mis en même temps les doigts sur le point le plus bas de mon gosier, et je prononçai le son à plusieurs reprises. Très attentive, penchée en avant, elle semblait m'écouter; quand j'eus cessé, elle porta elle-même vivement les doigts à sa bouche et à son cou, et après avoir arrangé convenablement les dents et la langue, parvint à prononcer distinctement le son *i*. Nous fîmes de même pour l'*a*, pour l'*o*; dès la première heure, elle réussit à prononcer très bien le mot *arm* (bras) et elle fut ravie d'apprendre qu'elle venait de prononcer un mot. Telle fut sa première leçon, le 26 mars 1890. Le mois suivant, elle racontait oralement la visite qu'elle avait faite à un poète, Olivier Holmes. » Miss Fuller, assise auprès de l'enfant, a noté mot à mot ce petit récit, qui est charmant. Dès lors, Hélène faisait partie du monde des vivants; non seulement elle recueillait, par la lecture et la conversation, tous les trésors du savoir que la civilisation moderne a accumulés, mais encore elle se trouvait en état de communiquer ses pensées et ses impressions, au loin par la plume, au près par la parole.

Une fort belle photographie d'Helen Keller orne l'album. C'est une gentille fillette d'une douzaine d'années, en robe blanche, avec de longues boucles gracieusement relevées sur son cou; un gros chien noir aux bons yeux se laisse caresser par elle; elle a l'air fin, intelligent et vif, la bouche expressive; la paix et la joie semblent rayonner sur elle.

Ce miracle, c'est l'amour qui l'a accompli. Les maîtresses qui se sont occupées d'elles l'ont fait avec affection, avec tendresse. Elle était réellement l'enfant de leur travail et de leurs soins. On s'attache d'autant plus qu'on a plus de peine. Il y a quelque temps, je visitais l'Institution nationale des jeunes aveugles, du boulevard des Invalides, et j'étais frappé de la douceur, de l'inaltérable patience, de la bonté des maîtres et des maîtresses. C'est ici que l'indifférence d'un mercenaire ne serait pas à sa place et manquerait tout à fait le but. Et je pensais: Pour être différente en apparence, la tâche de nos instituteurs et de nos institutrices ressemble bien à celle-ci. Ils ont eux aussi des sens endormis ou obtus à éveiller, des yeux et des oreilles à ouvrir à l'action du monde extérieur, qui passe incompris si l'on n'y est rendu attentif; ils ont à introduire leurs élèves dans le monde de l'esprit, qui leur serait à peu près fermé sans les leçons de l'école. Pour mener à bonne fin cette œuvre délicate et merveilleuse, si l'on réfléchit bien, le meilleur auxiliaire est celui qui a réussi auprès d'Helen Keller: une affection persévérante.

J. S.

QUELQUES RÉFLEXIONS D'UNE DIRECTRICE
SUR LES ÉTUDES LITTÉRAIRES A L'ÉCOLE NORMALE

La question des études littéraires à l'école normale peut être envisagée sous plus d'un aspect. Entre toutes les observations qu'elle provoque, je me suis arrêtée de préférence à celles qui ont ont trait à l'influence *éducatrice*, et plus particulièment *morale*, des études littéraires sur nos élèves. Encore n'ai-je pas d'autre prétention que celle d'exprimer quelques impressions personnelles, les préoccupations qui sont nées dans mon esprit, et les réflexions qui en ont été la suite.

Je passe rapidement sur les services que nous rendent les exercices littéraires, en tant que gymnastique de l'esprit. Tout le monde s'accorde à reconnaître que l'analyse littéraire et la lecture expliquée sont très propres à assouplir et à aiguiser l'intelligence, — que le jugement y acquiert peu à peu la pénétration et la finesse, — que le goût s'y forme, — que la pensée et le langage y gagnent en précision et en aisance. Quant à la composition française, elle est, à un haut degré, une *discipline* pour l'esprit, qu'elle oblige à *se concentrer* et à *s'ordonner*, et, tout à la fois, elle en stimule, elle en accroît la puissance inventive.

Ces effets des études littéraires, qui aboutissent à faire de l'intelligence un instrument plus exact, plus précis, plus délicat, ne sont pas indifférents pour l'éducation morale; pourtant, il n'y a là qu'une influence indirecte, et la littérature a un retentissement plus proche sur le développement intérieur.

On est frappé, tout d'abord, lorsqu'on suit le cours de littérature, de l'abondance d'idées, de faits moraux, de vues de toutes sortes, qu'il offre à nos élèves. Le domaine intellectuel s'y agrandit leçon après leçon. Voici, par exemple, les études sur Voltaire, sur Rousseau, sur Montesquieu, la leçon d'ensemble sur le dix-huitième siècle: que de questions touchées, morales, sociales, politiques et autres, — que d'idées générales éclaircies ou indiquées, qu'on ne *conçoit* pas sans qu'on en ait l'esprit *étendu*, à la lettre. Précédemment, on a lu et commenté *Polyeucte;* ici, ce

sont les richesses du monde intérieur qui se sont dévoilées à nos élèves : on peut bien dire qu'elles y font comme la découverte des sentiments les plus élevés, des puissances les plus hautes de l'âme humaine. Aussi bien *Polyeucte* fait-il sur elles une vive impression. A d'autres jours, lisant et expliquant telle poésie de Victor Hugo, elles subissent plus immédiatement encore l'action du poète, apprenant de lui la piété pour les misérables de ce monde, ou le sentiment religieux de la nature, qu'il exprime avec un accent si sincère et si ferme. Si ce n'est leur cœur, tout au moins est-ce, en elles, « l'imagination morale » qui s'enrichit et s'approfondit.

Quel sentiment de joie vivifiante on éprouve à pénétrer plus avant dans le monde moral, à voir s'ouvrir un nouvel horizon, nous le savons par expérience, — et comment cette joie se double par le pressentiment de la richesse, de la profondeur, de l'infinie variété du monde spirituel. Cette joie, on la lit quelquefois sur la physionomie de nos élèves de troisième année, et, qu'elles s'en rendent bien compte ou non, elles sortent alors de la leçon avec une fraîcheur, une élasticité d'esprit, une sorte d'ardeur renouvelée, qu'elles vont porter dans leurs autres études, et qui profitera tout autant à l'histoire, aux sciences naturelles, qu'à la littérature. De telles joies entretiennent la jeunesse de l'esprit.

Ce ne sont pas là les seules émotions que le cours de littérature procure à nos élèves. La plupart des œuvres littéraires offrent leur admiration, à leur sympathie, des caractères, des types, auxquels elles s'attachent d'autant plus qu'elles peuvent plus aisément s'y retrouver elles-mêmes et en nourrir leur idéal intime. Nos lectures et études littéraires nous aident, pour une très grande part, à former notre idéal moral. Elles exercent aussi sur nous un véritable pouvoir de suggestion, de quoi il faut parfois se réjouir, et, d'autres fois, s'effrayer.

« Après que j'ai lu un beau morceau, me disait une élève, j'admire, j'ai de nobles élans » — (de « bons mouvements » serait plus modeste) —, « je me *sens* meilleure » — (« je me *crois* meilleure » serait peut-être plus juste) —, « je m'estime davantage, et je suis plus disposée à faire effort et à être bonne ». Ici, elle a raison ; c'est quelque chose que de se croire bonne, et cela nous dispose à l'être en réalité. Que ce soit à une excitation passagère

de notre imagination, ou à un effort réel pour nous élever que nous devions de prendre conscience en nous d'un être meilleur, nous en avons plus de courage et de générosité. Cette jeune fille ajouta : « Une certaine gaieté calme se répand dans tout mon être », et il est vrai encore que nous l'éprouvons, en pareil cas. ce sentiment de quiétude heureuse, parce que la vie et notre propre nature nous apparaissent meilleures et comme allant au bien.

Je me demandais, à la suite de ce petit entretien, — et en pensant à l'avenir pour de jeunes filles, au temps où chacune d'elles vivra isolée dans son village, aux prises avec les devoirs et les intérêts positifs, obligée d'appliquer tout le jour son esprit, son cœur, sa volonté, à une tâche difficile, souvent ingrate, qui paraît demander un don de soi-même incessant, et, pour ainsi dire, ne rien rendre, ou rendre seulement après un long temps, — je me demandais si la littérature pourrait être pour elle « une de ces sources limpides, cachées à deux pas du chemin sous de frais ombrages », où elle viendrait « rafraîchir son front brûlant, laver ses mains flétries, et rajeunir son cœur », selon la belle pensée de Prévost-Paradol ? Et pourquoi pas ? Sans doute, ce ne sera pas là pour elle la source unique de réconfort et de consolation, et pas même la principale ; nos élèves ne reçoivent qu'une culture moyenne, morale et esthétique, — elles ne peuvent espérer de trouver dans le commerce des chefs-d'œuvre littéraires la vertu souveraine que les fidèles, les dévots des Lettres, leur attribuent (laquelle cependant a sans doute ses bornes, même pour eux); mais encore n'y chercheront-elles pas en vain des impressions rajeunissantes et apaisantes. De bonnes et belles lectures nous aident à nous dégager de l'oppression que nous cause, à la longue, la vie réelle, quand elle exige de nous l'effort, la lutte, et la tension prolongée des forces; notre âme y retrouve le sentiment de sa liberté et de sa dignité; elle s'y allège, et respire à l'aise. Aux heures douloureuses, — si notre lecture nous entretient de nos inquiétudes ou de nos souffrances en nous les présentant comme hors de nous, reflétées par le grand miroir de l'art qui prête à tous les sentiments on ne sait quelle pureté et quelle sérénité, — assurément notre trouble s'apaise, notre souffrance personnelle perd de son âpreté, et nous éprouvons

comme une détente et un repos à nous sentir enveloppés et dominés par un ordre de choses supérieur et fixe par rapport à nous.

Dans les jours paisibles, d'activité calme, qui seront certainement de beaucoup les plus nombreux pour notre jeune institutrice, la lecture, et j'entends celle des belles œuvres, la défendra contre l'affaissement et la torpeur. Il est bien important de ne pas laisser se rompre la communication entre notre esprit et l'*idéal*, ou simplement *les idées ;* il faut savoir sortir du cercle d'intérêts et de soucis positifs où chacun est nécessairement engagé, pour reprendre sa qualité d'être humain, d'être « pensant », dirait Pascal. C'est ce qu'il me semble que faisaient ces grandes dames du dix-septième siècle dans la familiarité desquelles nous entrons à la faveur des lettres de Mme de Sévigné, — et lorsqu'on voit à quel point les lectures d'ouvrages, tantôt délicats et proprement littéraires, tantôt fort sérieux et solides, entraient naturellement dans leur habitude quotidienne de vie, et qu'elles n'en apportaient pas moins de bon sens à leurs affaires, et de charme et de sensibilité à leur vie de famille et dans les rapports de société, on fait sur soi un retour qui ne va pas sans regret et sans remords, et l'on se dit que l'ambition est plus légitime et moins présomptueuse qu'il n'y paraît d'abord, chez une femme du dix-neuvième siècle, et surtout chez une institutrice, de vouloir faire dans sa vie, — après les devoirs remplis, après les affaires pratiques menées à bonne fin, — une part à la vie personnelle de la pensée, à la satisfaction d'un goût littéraire, ou à l'entretien avec soi-même sur des questions, plus graves et plus pressantes, de morale et de philosophie pratique.

Pour n'oublier aucun des griefs qu'on peut élever contre des études littéraires aussi abondantes et poussées aussi avant que celles que font nos élèves, faut-il dire quelques mots de ce danger possible : que la littérature n'excite à un trop libre essor ces aspirations idéales, ne favorise trop généreusement le développement de ce monde poétique de l'imagination, dont la « conciliation avec la vie réelle » est, selon l'expression d'une femme psychologue et critique littéraire, un des problèmes pratiques les plus aigus, — pour ceux toutefois qui se le posent? Je crois bien que, parmi nos élèves, infiniment rares seront

de pareils cas. Pour celles-là cependant, en petit nombre, qui, s'étant constitué une vie intérieure, cherchent ensuite le passage de leur vie propre de pensée et de sentiment, plus ou moins affinée et scrupuleuse, à l'action d'abord, de sa nature rude, et, ensuite, à la sorte d'activité qui leur est demandée, et qui est humble, mécanique pour une bonne part, qui les met aux prises avec ce que la nature humaine peut offrir de plus vulgaire et de plus insignifiant, — où est la réponse? d'où peuvent venir la force ou la consolation? C'est, je pense, de la persuasion intime, si bien exprimée par Mme Carlyle, « que ce n'est pas la grandeur ou la petitesse de la tâche à accomplir qui en fait la noblesse ou la vulgarité, mais l'esprit dans lequel on l'accomplit, » et que « aux yeux des puissances d'en haut, il n'y a pas une grande différence entre une miche de pain » — qu'on s'applique à faire cuire à point — « et une statue de Persée, quand l'une et l'autre représente le devoir ». S'il est vrai, comme le dit encore Mme Carlyle, que « la ferme volonté de l'auteur du Persée, son énergie, sa patience, son ingénosité, soient les choses vraiment admirables », dont la statue n'est que l'occasion et l'expression accidentelle, — c'est-à-dire si, en dernière analyse, la seule chose qui soit précieuse et désirable, et même la seule qui ait un prix infini, ce soit un ordre spirituel, une beauté tout intérieure, — et, par exemple, un certain équilibre moral à établir en nous, et ce même ordre à réaliser au dehors, — comment donnerons-nous à nos élèves cette haute vue idéale, si ce n'est en les initiant plus profondément et plus complètement aux choses de l'âme?

Seulement, ce n'est pas le cours de littérature qui peut nous mener jusque-là, — et il faut compter ici, d'abord sur l'influence morale qu'exercent les maîtresses, dans la vie de tous les jours, à l'école normale, ajoutée à celle des enseignements divers, de la discipline, de tout l'organisme enfin, s'il est animé d'une inspiration, — et enfin, sur l'action du cours de morale. C'est ainsi que nous ne craindrons pas de *charger l'âme* de nos élèves — qu'on me passe le mot — de la préoccupation de tous les problèmes sociaux où notre temps se débat; nous voudrons leur donner le souci actif de tant de misères qui nous côtoient, les pénétrer de leurs obligations précises et solides d'éducation

et de réforme d'elles-mêmes, de la part à prendre dans la lutte contre le mal et contre la souffrance, de l'éducation des enfants. De telles préoccupations habituelles nous donnent le besoin d'agir, nous dictent impérieusement le travail, l'effort. Elles seront, pour nos élèves comme pour nous, une sorte de *lest* intérieur, qui tourne l'imagination aux idées morales, à quoi, du reste, elle ne perd rien : « L'imagination, quand elle s'applique aux idées morales, se fortifie et redouble d'énergie avec l'âge, au lieu de se refroidir. »

Il faut bien espérer aussi que l'enseignement moral, à l'école normale, se proposera, comme but essentiel, de donner à ces jeunes filles des principes sûrs, le sentiment de la règle, qu'il les conduira à se former une règle intérieure. C'est au cours de morale, non au cours de littérature, à saisir fortement la conscience.

Je demanderais cependant au cours de littérature d'éviter ici un bien grave écueil. Les œuvres littéraires présentent à l'intelligence de l'élève des types moraux variés, des doctrines morales diverses, des manières différentes de prendre la vie, dont chacune paraît, au moment où elle s'offre, naturelle et légitime. Il y en a d'opposées et même d'inconciliables. Il peut bien sortir d'abord, de cette étude de tempéraments moraux divers, une leçon utile de tolérance, mais il en sort aussi, à la longue, ou une leçon d'indifférence, ou, pour certaines consciences, le relâchement, la détente morale, et, pour d'autres, un trouble à peu près sans issue.

Le dommage est grand ; et il paraît encore plus grand, si l'on croit que toute l'éducation devrait tendre à provoquer la concentration morale. Concentration morale, unité, condition essentielle de force, et presque condition de l'existence même de l'âme. L'âme n'est-elle pas vivante et forte, *n'existe-t-elle pas davantage* à proportion qu'elle s'inspire d'un sentiment dominant ou qu'elle se réfère à un principe, qu'elle est *une* enfin et bien établie en son centre ? Je regarde donc comme un devoir, pour le professeur de littérature, de se faire, en vue de son enseignement, un idéal moral à traits nets et distincts, à la lumière duquel elle portera sur les auteurs et sur les œuvres des jugements qu'il est impossible de ne pas prononcer. Cet idéal moral peut être aussi large qu'on le voudra, — mais qu'on aide les élèves à faire le départ

entre telles parties d'une doctrine qui peuvent y entrer, et telles autres qui doivent rester en dehors.

Ajouterai-je que l'enseignement littéraire donne, à soi tout seul, une sorte d'éducation morale, lorsqu'il fait prendre aux élèves l'habitude de la parfaite sincérité, du sérieux dans leurs opinions, dans leurs jugements, dans l'expression de leurs sentiments. Les principes essentiels de la composition française sont, au fond, des préceptes moraux. Enfin, plus sera grande, dans le cours, la part personnelle de l'élève, celle de ses lectures (avec notes ou comptes-rendus oraux), plus se développera en elle l'habitude, morale autant qu'intellectuelle, de la consultation sincère de soi-même sur les questions.

Je ne veux plus que rappeler une ou deux indications pratiques, que la plupart des maîtresses, du reste, tiennent déjà pour bonnes, puisqu'elles ont servi de texte à quelques développements, dans une ou plusieurs revues pédagogiques.

Les lectures littéraires personnelles tiennent encore trop peu de place dans le travail des élèves. Ces lectures devraient être faites le plus souvent à haute voix, en commun, et par la maîtresse. Nos jeunes filles ne recueillent que peu ou point d'impressions dans une lecture individuelle et silencieuse. La maîtresse qui lit pour elles leur communique, grâce à l'expression de sa physionomie, au ton et aux mille nuances de la voix, l'émotion qu'elle éprouve, la disposition morale où la met sa lecture, et jusqu'à sa façon de réagir contre le sentiment de son auteur. On peut ajouter que la maîtresse lit mieux pour ses élèves qu'elle ne ferait pour elle-même, et que, à mesure qu'elle lit, il lui revient comme un écho de l'émotion plus fraîche et plus jeune de ses élèves, qui avive la sienne.

Peut-être faudrait-il faire encore un choix plus sobre des œuvres qu'on étudie de près, et celles-ci, les étudier plus à fond. « Le professeur est un homme qui sait lire et qui apprend à lire aux autres ». N'importe-t-il pas surtout de mettre nos élèves en état de lire seules, après leur sortie de l'école?

Il serait bon de lire avec elles, de temps en temps, un livre contemporain, et pas toujours un des meilleurs, — précisément en vue de leur apprendre à le juger. Qu'on songe aux lectures qui s'offriront à elles par la suite!

Nous ne saurions mettre trop de soin à choisir les sujets de composition française, qu'il faut donner *simples*, mais *intéressants*. On se demande plus d'une fois, en lisant la série des compositions ternes, vides, impersonnelles, que nous livre telle ou telle promotion d'élèves, s'il n'y a pas pour elles quelque sujet vivant, familier, qui les toucherait plus au vif, ou qui sourirait davantage à leur imagination, et qui les provoquerait à écrire avec abondance et naturel? Il faut en chercher. Et comme elles ne savent pas réfléchir ni composer, — et que cela s'apprend, — il faut faire avec elles, oralement, des compositions. On peut les exercer, séparément, soit à la recherche des idées sur un sujet donné, soit à la recherche du meilleur plan; s'attaquer aussi, au moyen d'exercices distincts, aux principales difficultés de l'expression, faire définir les expressions de la langue courante qui sont le plus pleines de sens, faire porter ces définitions sur des synonymes; faire traduire dans notre langue actuelle quelques passages des auteurs du seizième siècle, etc.

Il n'est pas de professeur qui n'ait quelque procédé à elle, où elle met plus de confiance, soit pour préparer les élèves à la composition française, soit pour l'analyse littéraire et la lecture expliquée. Ce sont ces petites découvertes, ces petites expériences qu'il nous serait le plus utile de nous communiquer mutuellement.

Une directrice d'école normale.

« L'IMPROMPTU DE PASSY »

A-propos en deux actes, de M. Pontsevrez,

ET L'ALLIANCE FRANÇAISE

Peut-être est-il un peu tard pour parler d'une représentation donnée au commencement du mois de juin, à la mairie de Passy, au profit de l'Alliance française. Nos lecteurs connaissent le but de cette association : propager la langue française à l'étranger et dans les colonies. Elle a déjà, en maint endroit, fait de bonne et utile besogne; de zélés conférenciers lui recrutent tous les jours, à Paris et dans nos villes de province, de nombreux adhérents : mais les oreilles s'ouvrent plus volontiers que les bourses ; si chacun fait des vœux pour l'entreprise, beaucoup hésitent à donner la minime cotisation annuelle et s'en tiennent à des encouragements trop platoniques.

Les différents comités s'ingénient, pour stimuler les retardataires, à trouver les meilleurs arguments en faveur d'une œuvre trop utile pour user de la réclame tapageuse ; la tentative faite par le comité du XVIe arrondissement a eu un plein succès et l'idée était trop heureuse pour que nous n'en disions pas quelques mots.

Au lieu de la conférence habituelle, on avait demandé à M. Pontsevrez un petit à-propos dont les acteurs devaient être d'anciens élèves du lycée Janson-de-Sailly. L'auditoire, presque exclusivement composé des parents des jeunes acteurs, ne pouvait manquer de se divertir, et l'auteur, accommodant sa muse à la circonstance, a donné une nouvelle preuve de la souplesse de son talent.

La scène est à Passy, dans la maison de M. François, professeur; c'est jour d'examen, deux élèves arrivent de la Sorbonne, refusés, et exposent leurs doléances à des camarades plus heureux ou plus travailleurs.

Leur maître, après leur avoir reproché la négligence coupable à laquelle ils doivent leur échec, leur fait comprendre qu'en ne travaillant pas, ils commettent un crime de lèse-patrie, que le souci de la toilette ou les préoccupations sportives ne sont pas des éléments suffisants à l'activité d'un jeune homme de seize ans, que la lecture des journaux est en somme une nourriture peu substantielle pour l'intelligence, qu'il convient enfin de réagir

contre les invasions étrangères qui menacent d'altérer à la longue la pureté de notre idiome national.

On se croit du bon ton parce qu'on s'acoquine
Aux façons d'outre-Manche; un tas de mots anglais,
Mal prononcés souvent, et presque toujours laids,
D'un mot national accaparent la place;
De ring, de turf, de match, notre langue se lasse;
Une collation doit s'appeler un lunch;
On ne fait un brûlot, que ce ne soit du punch;
Five o' clock, mot select, marque l'heure où l'on goûte,
Skating un patinage, et tunnel une voûte.
Il faut dire foot ball au lieu de balle au pied;
De Londre on fait venir l'élégance qui sied;
Il faut, pour qu'un gommeux soit content de sa mise,
Qu'un blanchisseur de Londre ait poissé sa chemise.

Voilà qui est bien dit, et ce n'est pas seulement aux jeunes gens de nos écoles qu'il faudrait faire entendre un pareil langage. A ce mal reconnu, le remède, ce sera la fondation de l'Alliance française, qui propagera par le monde

..... ce doux instrument
De pensée et d'amour, idiome charmant,
Si limpide, si net, langue de la franchise,
Riche de jolis tours, en nuances exquise,
Si forte au carrefour, et si fine au palais,
La langue qui sortit de maître Rabelais,
S'affina chez Montaigne, et, vive autant qu'austère,
Suffit à Bossuet, à Molière, à Voltaire,
Et sans cesse enrichie et remise au creuset,
Contint le vers d'Hugo, la flamme de Musset.

Les élèves donnent avec joie leur obole, et montrent, par leur adhésion généreuse et spontanée à l'idée de leur maitre, que la jeunesse française, calomniée à tort par de trop sévères censeurs, est capable de devenir sérieuse lorsqu'il s'agit des intérêts de la patrie. Ils conviennent de se retrouver dans quatre ans, dans la maison où ils ont fait leurs études, pour connaître les destinées de l'œuvre nouvellement fondée. C'est tout le premier acte, dont l'attrait réside surtout dans l'observation très fine des caractères et des façons de parler de nos jeunes gens « fin-de-siècle ». On sent que l'auteur a vécu avec les jeunes gens, qu'il les a étudiés, et la manière aimable dont il souligne leurs petits travers lui assure à l'avance le pardon de ceux qu'il égratigne. Folles espérances, naïve présomption, mépris des conseils, ignorance du présent, confiance en l'avenir, tout cela est indiqué avec une

bonne grâce ironique et un bonheur d'expression que relèvent à chaque instant l'inattendu et le pittoresque d'une versification féconde et ingénieuse.

Nous les retrouvons, nos jeunes gens, au second acte, assagis par l'expérience, revenus de leurs anciennes illusions; le « gommeux », à qui sa famille a coupé les vivres, est réduit à accepter de son ancien maître l'hospitalité et l'enseignement, à préparer de nouveau les terribles examens dont le succès lui rendra les bonnes grâces paternelles; le poète fait des quatrains-réclames pour un savon renommé ou des pilules réconfortantes; ce n'est ni la belle assurance, ni les séduisants projets de jadis. C'est le professeur qui rend la confiance à ses anciens élèves en leur montrant la route à suivre; pendant ces quatre ans, l'Alliance a prospéré; la diffusion de la langue française assurera un jour la paix universelle, et tous ensemble boivent

« A l'abolition des belliqueux excès,
A la fraternité des peuples — en français! »

Ce sera le rêve du bon abbé de Saint-Pierre, réalisé par la volonté persistante et active de tout un peuple.

Nous devons savoir gré à M. Pontsevrez de ne pas donner dans le pessimisme aujourd'hui à la mode, et de distinguer à travers l'indifférence, plus affectée que sincère, de la jeunesse contemporaine, tous les bons instincts que la moindre occasion met au jour. Il n'ignore sans doute, et il l'a su faire voir avec une parfaite légèreté de touche, ni le scepticisme raisonneur qui se croit supérieur à l'admiration naïve, ni l'indocilité intellectuelle, source de tant de mécomptes, ni le dédain superbe dont les esprits paresseux autorisent leur nonchalance, tenant d'ailleurs à l'opinion du maître, non sur leur bonne volonté, qu'ils lui abandonnent, mais sur leurs moyens, dont ils ne permettent pas qu'on doute. Mais il sait aussi qu'il suffit souvent de montrer aux jeunes gens la bonne voie pour qu'ils s'y engagent, et que, pour la plupart, leur faire connaître le devoir, c'est en même temps le leur faire aimer.

La satire, dans tout cet à-propos, reste aimable et familière; ce n'est, nulle part, le ton d'un réquisitoire ou d'un sermon, et, comme l'auteur s'est assimilé à merveille les expressions, jusqu'à l'argot de nos lycées, les parents ni les élèves n'ont pu lui garder rancune; la vérité du trait en fait pardonner l'ironie.

On ne saurait trop souhaiter que M. Pontsevrez ait des imitateurs : rien ne plaît plus aux jeunes gens que ces représentations dramatiques dont ils sont eux-mêmes les acteurs, et nous avons eu plus d'une fois l'occasion d'applaudir dans nos écoles et dans nos collèges à des fragments d'œuvres dramatiques interprétées avec une réelle conviction. Il faut toutefois reconnaître que les drames classiques, avec leurs beautés sévères, sont d'une interprétation très difficile et rappellent trop les exercices purement scolaires. Nous manquons d'une littérature dramatique plus familière, appropriée à de très jeunes gens, où ceux-ci retrouveraient à la fois une action qui serait de leur âge et un langage plus voisin du leur ; on aimerait à voir se multiplier dans les maisons d'éducation des récréations de ce genre, analogues à ces divertissements autrefois à la mode dans les collèges des jésuites. La joie de paraître en public, le plaisir de provoquer les applaudissements de parents et d'amis conviés à ces fêtes, l'espérance secrète de surpasser les camarades, enfin le besoin de s'intéresser à quelque chose, en dehors des études proprement dites, voilà assez de raisons pour décider nos jeunes gens à faire de bon cœur l'effort de mémoire qu'on leur demanderait. On fonderait une sorte de « théâtre de l'école », qui, en formant pour les élèves une heureuse diversion à des travaux plus sérieux, leur apprendrait en même temps à bien dire, et ferait naître en eux une émulation d'un nouveau genre.

C'est pour ces raisons que nous voudrions que l'à-propos de M. Pontsevrez fît éclore quelques essais du même genre ; nous ne demanderions d'ailleurs pas à tous nos auteurs un vers aussi expérimenté, une rime aussi riche, une aisance aussi sûre d'elle-même ; les écoliers se contenteront à moins de frais, pourvu qu'on les amuse, et les auteurs auront pour eux, à défaut de la gloire bruyante, la conscience d'un service rendu. N'est-ce pas la meilleure récompense que recherchent ceux qui se donnent à l'éducation de la jeunesse ? M. Pontsevrez, en consacrant à l'Alliance française l'inspiration de sa muse aimable et généreuse, a une fois de plus affirmé son dévouement à une œuvre patriotique entre toutes : il convenait de l'en remercier.

T. C.

NOTES
SUR
L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE EN SUÈDE

Historique. — L'organisation de l'enseignement primaire dans les États scandinaves remonte à l'année 1814. Ce fut le Danemark qui le premier entreprit de réglementer l'éducation populaire. L'ordonnance royale du 29 juillet 1814, légèrement modifiée en 1855, 1856, 1873, régit encore ses écoles et a servi de base à la législation de la Suèdeet de la Norvège.

Diverses tentatives avaient été faites au dix-huitième siècle en Danemark eten Allemagne, dans le but de répandre l'instruction dans le peuple, mais sans grand succès. L'État ne voulait pas intervenir, et les frais restaient à la charge des communes. Ce fut sous l'influence des idées françaises, adoptées avec passion par Struensée, disciple de Voltaire, et par le duc de Glucksbourg, que l'organisation de l'éducation populaire devint un devoir national, une charge d'Etat, et entra dans la voie pratique.

Cette influence des idées philosophiques du siècle dernier se trahit dans les écoles scandinaves, par la préoccupation constante de donner à l'enseignement populaire un caractère essentiellement pratique; et le soin tout particulier donné aux exercices corporels et au développement du travail manuel rappelle à chaque instant les théories les plus chères à Rousseau.

L'instruction primaire a été organisée en Suède par la loi de 1842. Plusieurs modifications y ont été apportées depuis, notamment par la loi du 20 janvier 1882; mais les principes de la loi de 1842 n'en sont pas moins restés la base du régime scolaire actuellement en vigueur.

Aux termes de cette loi, l'instruction est obligatoire en Suède.

Différentes espèces d'écoles primaires. — Il existe en Suède trois catégories d'écoles primaires bien distinctes :

Ce sont :

1° L'école primaire ordinaire, comprenant : (A) l'école primaire proprement dite ; (B) les classes préparatoires ou la petite école ; (C) l'école de continuation.

2° L'école primaire inférieure.

3° L'école primaire supérieure.

Il faut y ajouter des écoles complémentaires appelées *hautes écoles populaires*.

Les écoles primaires ordinaires et inférieures peuvent être soit fixes, soit ambulantes.

1° ÉCOLE PRIMAIRE ORDINAIRE.

Aux termes de la loi de 1882, chaque commune, urbaine ou rurale, doit posséder au moins une école primaire dirigée par un ou plusieurs instituteurs ou institutrices, ayant obtenu un brevet de capacité dans une des écoles normales *(seminarium)* de l'État.

Une école primaire ordinaire ou complète comprend six classes. Si le personnel enseignant de l'école le permet, les deux dernières classes sont séparées des autres et confiées à une institutrice pourvue de son brevet. Ce sont les classes préparatoires, formant la *smäskola* (petite école) que fréquentent les enfants de sept à neuf ans. Si le district est trop étendu, l'école primaire proprement dite, comprenant les quatre classes supérieures et fréquentées par les enfants de dix à onze ans, en occupe autant que possible le centre. Deux ou trois *smäskolor* ou petites écoles sont alors réparties sur différents points, ce qui permet aux plus jeunes enfants, qui n'en sont encore qu'aux classes préparatoires, de ne pas faire un trop long trajet pour se rendre quotidiennement à l'école.

Les communes les plus grandes peuvent avoir plusieurs écoles primaires, entourées, chacune, de leurs petites écoles.

Il existe dans certaines écoles primaires, pour les élèves qui ont passé leur examen de sortie, une classe dite de continuation, où ils peuvent perfectionner leur éducation. La fréquentation de cette école n'est accordée qu'aux enfants qui ont suivi avec de bonnes notes les cours de l'école primaire. L'enseignement annuel doit y être de six semaines au moins à la campagne, avec trente heures de leçons par semaine; et, dans les villes, où le temps le plus convenable pour cet enseignement est le soir, du nombre d'heures correspondant au temps fixé ci-dessus. Les matières enseignées dans les classes de continuation sont: la religion, la langue maternelle, l'arithmétique, la géométrie, le dessin, et, si le temps le permet, l'histoire de la Suède et l'histoire naturelle. Dans les écoles de la campagne, on s'occupe surtout des branches de cette dernière science qui sont d'une importance pratique pour l'agriculture.

Les écoles primaires, nous l'avons dit, peuvent être soit fixes, soit ambulantes.

Dans les écoles fixes (et c'est le plus grand nombre), l'enseignement est donné dans un même endroit pendant toute l'année scolaire : ce sont les écoles des villes, des grands villages, et des districts les plus populeux. Mais dans certaines contrées, où la population se trouve disséminée sur un vaste territoire, dont la configuration géographique oppose de sérieux obstacles à la fréquentation de l'école (archipels, montagnes, etc.), la loi autorise la création d'écoles ambulantes.

L'instituteur doit alors visiter successivement différentes stations, pour y enseigner: et pendant son absence il laisse aux élèves des devoirs à faire.

Le nombre de ces écoles ambulantes tend à diminuer de plus en plus chaque année; on les remplace par des petites écoles, ou par des écoles inférieures, dont il sera question plus loin.

Le système d'écoles ambulantes est surtout en vigueur en Laponie. Le gouvernement suédois a fait quelques tentatives pour obliger les Lapons à fréquenter l'école primaire. Deux ou trois écoles fixes ont été fondées, mais en vain. Ces populations suivent leurs rennes, en hiver dans la plaine, en été dans la montagne, et les instituteurs sont toujours obligés de les accompagner.

2° ÉCOLES PRIMAIRES INFÉRIEURES.

Les écoles primaires inférieures *(mindre folkskolor)* ne diffèrent des écoles primaires proprement dites qu'en ce qu'elles ne comprennent que quatre classes au lieu de six, et que leurs instituteurs et institutrices peuvent ne posséder que le brevet inférieur.

Il n'y a donc pas lieu de leur consacrer une étude spéciale, leur organisation n'offrant rien de particulier à signaler.

Elles existent dans les districts les moins riches et les moins peuplés.

3° ÉCOLES PRIMAIRES SUPÉRIEURES

La création des écoles supérieures date de 1858. Leur objet est de procurer aux enfants des classes laborieuses les mieux doués les moyens d'obtenir, sous la direction de maîtres formés à l'université, une somme d'instruction plus grande et un certain nombre de connaissances utiles.

Les écoles primaires supérieures ont en général le même programme d'études que les écoles primaires proprement dites; les cours y sont toutefois plus complets.

HAUTES ÉCOLES POPULAIRES

Dans la plupart des provinces on a institué pour les jeunes hommes et les jeunes filles appartenant à la classe agricole et ouvrière, et qui ont dépassé l'âge scolaire, des écoles dites « Hautes écoles populaires ». Leur but est d'augmenter la somme de connaissances acquises aux écoles primaires et d'y ajouter les connaissances d'application générale qui présentent une utilité toute particulière à l'entrée de la vie pratique.

En 1884, il y avait 24 de ces institutions, dont 17 pour les hommes et 7 pour hommes et femmes, ceux-là recevant l'enseignement pendant l'hiver, celles-ci pendant l'été. Le nombre total des élèves à cette époque était de 911, dont 694 hommes et 217 femmes.

En 1890, ces écoles étaient au nombre de 25, donnant l'enseignement à 904 élèves, dont 642 hommes et 262 femmes.

Dans ces dernières années, des instituts pour ouvriers, que l'on peut regarder comme de véritables hautes écoles populaires appropriées aux besoins des habitants des villes, ont été installés dans quelques-uns des centres les plus importants.

Ces établissements, dus d'abord à l'initiative privée, obtinrent un succès si rapide que le roi jugea nécessaire d'intéresser l'État à leur développement en leur donnant des maîtres d'une instruction supérieure.

On a prétendu que ces écoles faisaient double emploi avec les écoles professionnelles : la Diète en a jugé autrement. Elle a fait observer que ces écoles avaient pour but de donner aux enfants de la classe laborieuse une instruction qui leur permît de suivre plus facilement les affaires de leur pays et de mieux comprendre le mouvement politique général de l'Europe. Les écoles professionnelles ne sauraient évidemment entrer dans cette voie sans s'écarter de leur programme d'enseignement.

STATISTIQUE DES ÉCOLES PRIMAIRES

Le nombre des écoles primaires était en 1889 :

	ÉCOLES Fixes	ÉCOLES Ambulantes	TOTAL
Écoles primaires supérieures	11	»	11
Écoles primaires proprement dites	3693	789	4482
Écoles primaires inférieures	685	563	1248
Petites écoles	3013	1762	4775
TOTAL	7402	3114	10516

Ce nombre était en 1891 :

	ÉCOLES Fixes	ÉCOLES Ambulantes	TOTAL
Écoles primaires supérieures	11	»	11
Écoles primaires proprement dites	3713	784	4497
Écoles primaires inférieures	717	555	1272
Petites écoles	3042	1749	4791
TOTAL	7483	3088	10571

La population de la Suède étant en 1889 de 4,774,409 habitants, il y avait donc à cette époque un établissement d'instruction primaire pour 454 habitants.

ORGANISATION ADMINISTRATIVE ET PÉDAGOGIQUE

District scolaire et Conseil scolaire.

Chaque paroisse constitue un district scolaire. Deux ou plusieurs paroisses réunies sous le même pasteur ne forment qu'un seul district.

Chaque district scolaire doit avoir un conseil scolaire composé du pasteur, comme président de droit, et d'au moins quatre membres nommés pour quatre ans par la commune. Le conseil scolaire a pour tâche de surveiller la totalité des écoles primaires et des petites écoles du district, et de prendre soin de la construction des nouvelles maisons d'école. Il est tenu d'envoyer à l'autorité diocésaine un rapport annuel sur l'état des écoles primaires de son ressort, au double point de vue pédagogique et financier.

Le conseil scolaire doit en outre élaborer pour les écoles du district un règlement contenant : 1° des prescriptions relatives à l'enseignement, à la discipline, aux jours et heures d'étude, et à tout ce qui concerne l'administration des écoles ; 2° un plan d'études conforme au plan normal du gouvernement.

Ce règlement doit être approuvé par l'inspecteur des écoles.

Le conseil scolaire a également pour mission d'organiser une bibliothèque de paroisse à l'usage des enfants et de la jeunesse.

Matières et cours d'enseignement. — Plan d'études.

Dans tout pays où l'on rend obligatoire l'instruction primaire, le bon sens demande qu'on réduise, dans la mesure du possible, les charges imposées aux familles en abrégeant le temps que les enfants doivent passer à l'école. Il ne faut pas avoir des programmes trop chargés. L'important est de fixer un minimum nécessaire, tout en fournissant à ceux qui ne s'en contentent pas les moyens de compléter leur éducation. L'intérêt de chacun exige que l'enfant puisse exercer intelligemment le métier manuel auquel il se destine, et le métier de citoyen auquel la loi le convie. A cet égard les Suédois ont su préserver leurs programmes de l'encombrement qui rend les nôtres d'une application souvent si difficile. Il suffit de les parcourir pour voir que la pensée dominante qui a guidé le choix des matières et le développement de chacune d'elles a été de donner à l'enfant une instruction essentiellement pratique.

Le plan normal d'études est publié en Suède par le ministère de l'instruction publique. Il donne pour les différentes catégories d'écoles primaires des indications relatives à la méthode, aux cours,

et à la distribution des heures. Les matières d'enseignement sont les suivantes : Religion, langue suédoise, calcul, géométrie, histoire et géographie, histoire naturelle, dessin, chant, gymnastique, et enfin arboriculture et horticulture partout où il y a un jardin scolaire. En outre, les écoles primaires donnent le plus souvent un enseignement manuel.

Le programme des petites écoles ne comprend que les premiers éléments de la religion, la langue suédoise, le calcul, le dessin, le chant, la gymnastique, ainsi que des exercices de pensée et d'instruction.

Dans les différentes écoles primaires, la répartition des leçons varie beaucoup selon les circonstances. Il appartient en effet au conseil scolaire de fixer la durée des cours et des leçons dans le district. Il est tenu de s'inspirer du plan normal, mais non pas d'en appliquer rigoureusement les prescriptions. Il peut les modifier au mieux des intérêts de la paroisse.

Le tableau suivant donne le nombre d'heures d'enseignement dans une semaine pour une école primaire fixe ayant plusieurs instituteurs :

	PETITES ÉCOLES		ÉCOLES PRIMAIRES			
	ANNÉES		ANNÉES			
	1re	2e	3e	4e	5e	6e
Catéchisme	»	»	3	3	3	3
Histoire biblique	5	5	2	2	2	2
Lecture	6	7	6	5	4 ½	4
Orthographe	»	»	2 ½	2	2	2
Calligraphie	6	4	2 ½	2	1 ½	1
Géographie	»	»	2	2	2	1
Histoire	»	»	»	»	2	2
Histoire naturelle	»	»	»	2	2	2
Exercices de pensée	1 ½	1 ½	»	»	»	»
Calcul	3 ½	4	4	4	3	3
Géométrie	»	»	»	»	»	2
Dessin	»	1	2	2	2	2
Chant	1	1	2	2	2	2
Gymnastique	»	»	2	2	2	2
TOTAL	23	23	28	28	28	28

(Il faut y ajouter à l'école primaire quatre ou six heures de travail manuel.)

Temps d'étude.

Le conseil scolaire, ainsi que nous l'avons déjà dit, doit, de concert avec la commune, fixer les périodes de l'année, les jours de la semaine, les heures de la journée, pendant lesquels l'instruction doit être donnée.

Il est tenu toutefois d'observer :

1° Que la période d'enseignement annuel doit durer au moins huit mois, pour que l'État participe au paiement du traitement de l'instituteur;

2° Que chaque journée de travail doit être au moins de cinq ou six heures.

Dans les deux classes préparatoires, le maximum du temps d'enseignement est de cinq heures par jour, et à l'école primaire proprement dite de six heures. Après chaque leçon, les élèves ont toujours dix ou quinze minutes de liberté (cinquante minutes de travail, dix minutes de récréation), et, après la troisième leçon, une ou deux heures de récréation, temps pendant lequel ils prennent leur repas.

Cette alternance régulière et fréquente entre les heures de leçon et le temps de récréation est due à l'initiative de M. Meijerberg, ancien inspecteur des écoles primaires de Stockholm, et c'est, sans contredit, une des innovations les plus heureuses de l'œuvre pédagogique de cet homme de bien, dont la vie entière a été consacrée à l'étude des questions d'enseignement, et qui, pendant vingt-cinq ans, n'a cessé de poursuivre la réalisation de ses idées sur l'amélioration matérielle et morale de l'enfance. Nous aurons d'ailleurs plus loin l'occasion d'étudier les résultats acquis par M. Meijerberg, en exposant l'organisation de l'enseignement primaire à Stockholm.

Ces courts repos placés à la fin de chaque heure d'étude permettent à l'enfant de trouver au commencement de la leçon suivante des salles bien aérées, et de se mettre au travail, délassé par un exercice salutaire, l'esprit frais et plein d'entrain. Les résultats d'une pareille méthode sont faciles à prévoir: l'esprit de l'enfant n'est jamais fatigué, il peut ainsi toujours facilement comprendre la leçon du maître, et se la graver rapidement dans la mémoire. « L'amélioration, dit un inspecteur dans son rapport, ne se trahit pas dans l'étendue des connaissances, mais bien plutôt dans la perception claire de ce que les enfants ont appris. »

A la campagne, on concentre souvent l'instruction dans les cinq premières journées de la semaine, et le samedi est consacré en entier au travail manuel.

Chaque jour le travail d'école commence et finit par la prière et le chant.

Travail manuel.

On peut considérer le travail manuel comme le point capital de l'instruction primaire en Suède. Non pas que le nombre d'heures qui

lui est consacré chaque semaine soit considérable, mais cette partie de l'éducation des enfants est l'objet de la plus grande sollicitude et de la surveillance la plus rigoureuse.

Le but que l'on se propose d'atteindre cadre d'ailleurs trop parfaitement avec l'esprit éminemment pratique du peuple suédois pour ne pas attirer tout particulièrement l'attention.

Si l'introduction du travail manuel dans les écoles est de date relativement récente, elle n'a fait toutefois que traduire dans la réalité des faits une préoccupation générale, et n'a été que la mise en pratique d'idées déjà anciennes. De tout temps, dans ces pays du Nord, le travail du bois et les ouvrages à l'aiguille ont formé la branche principale de l'industrie domestique dans les campagnes. Les paysannes scandinaves excellent dans le tissage de la toile, dans la broderie des étoffes de laine à rayures éclatantes, et dans les tapisseries artistiques que l'on nomme vulgairement « flamandes ». Les soirées d'hiver sont longues, et, pendant les heures si brèves de la journée, le froid et la neige ne permettent aucun travail aux champs; il faut donc s'occuper à la maison, et l'oisiveté ne saurait convenir à ces populations laborieuses et patientes. Aussi dès le bas âge tous les enfants, garçons et filles, contractaient nécessairement l'habitude du travail. Mais l'organisation de l'instruction primaire, l'obligation pour les enfants d'aller à l'école de sept à quatorze ans, avait subitement entravé ces goûts de travail. Le livre remplaçait l'outil, mais il le remplaçait imparfaitement, il ne présentait pas à ces jeunes intelligences mal dégrossies un attrait suffisant, et l'oisiveté devait être la conséquence forcée de ce nouvel état de choses. Aussi l'idée d'organiser à l'école même l'enseignement du travail manuel occupa-t-elle bientôt tous les esprits soucieux du sort des classes laborieuses.

En 1867, le comte Sparre, gouverneur de la province d'Elfsborg, fonda la *Société du travail domestique de la province d'Elfsborg*, qui se donna pour programme, d'une part, la création d'écoles spéciales de travai manuel, de l'autre l'introduction du travail manuel à l'école primaire.

En 1872, le gouvernement fit faire une enquête sur la situation du travail domestique dans plusieurs provinces, et la Diète vota un crédit de 2,500 couronnes en faveur de l'enseignement du travail manuel, crédit qui, successivement augmenté, atteignit en 1877 15,000 couronnes. Des écoles de travail manuel furent fondées à Upsal, Clästorp, Nääs, des professeurs furent envoyés dans les provinces aux frais de l'État et de l'Académie royale d'agriculture pour faire des cours pratiques de travail manuel à l'usage des instituteurs, qui auraient ensuite à introduire cet enseignement dans leurs écoles. Une ordonnance royale de 1877, relative à l'emploi du crédit de 15,000 couronnes, détermina de la façon suivante le caractère de l'enseignement du travail manuel et les conditions auxquelles les subventions de l'État pourraient être accordées :

« Cet enseignement ne doit pas être donné en vue de l'apprentissage d'un métier spécial, mais doit viser à faire acquérir aux jeunes garçons une habileté générale de la main et la connaissance du maniement des principaux outils. Ces outils sont d'abord ceux du menuisier et du forgeron, et, quand les circonstances le permettront, ceux du travail au tour et du sculpteur sur bois.

» Dans les campagnes on se préoccupera essentiellement de mettre les élèves en état de fabriquer les objets les plus indispensables à l'agriculture.

» L'enseignement du travail manuel sera donné de préférence dans les divisions supérieures de l'école primaire et dans les écoles complémentaires. L'appui de l'Etat sera accordé non seulement aux communes qui auront introduit le travail manuel dans leurs écoles primaires, mais aussi à celles qui feront donner de quelque autre manière un enseignement manuel aux enfants ayant atteint l'âge scolaire. En conséquence, les communes qui justifieront, par le témoignage des inspecteurs scolaires, avoir convenablement organisé l'enseignement du travail manuel pour les garçons, à l'école ou en dehors de l'école, à raison de quatre heures au moins par semaine, recevront une subvention annuelle de 75 couronnes. »

Un grosse difficulté se présenta dès le début de l'entreprise. Comment avoir des professeurs en nombre suffisant pour toutes les écoles? On pensa vaincre cet obstacle en introduisant l'enseignement manuel dans les écoles normales d'instituteurs, et une conférence des directeurs d'école normale s'est prononcée dans ce sens. Mais la Diète ne jugea pas à propos d'entrer dans cette voie. On dut donc s'adresser à des maîtres ouvriers, qui, chacun dans leur spécialité, donnèrent aux enfants les premières notions nécessaires pour le maniement des outils les plus usuels. Mais cette méthode avait de grands inconvénients: l'instruction ainsi donnée n'était ni pédagogique, ni méthodique, les maîtres n'avaient sur leurs élèves aucune autorité, et la diversité de procédés, en l'absence d'un plan fondamental, ne produisait que de médiocres résultats.

C'est alors que l'initiative privée intervint. Un riche Suédois, M. Abrahamson, créa à Nääs, dans la province d'Elfsborg, une école de travail manuel, dirigée encore aujourd'hui avec un zèle infatigable par son neveu, M. Otto Salomon.

L'école est installée dans un bâtiment qui a été inauguré en 1880: le rez-de-chaussée contient deux salles de classes, deux ateliers, une salle pour les modèles; à l'étage supérieur se trouvent les dortoirs, une bibliothèque et une salle de conférences. Les élèves, qui doiven être âgés d'au moins vingt ans et avoir déjà pratiqué, pendant quelque temps, le travail manuel, reçoivent gratuitement l'enseignement e le logement; ils n'ont à débourser que 20 couronnes par semaine pour leur nourriture. La durée du cours d'études est d'une année. Voici le programme de l'enseignement :

1° Travail manuel	32	heures.
° Calcul	3	—
3° Géométrie	1	—
4° Physique	3	—
5° Dessin linéaire	16	—
6° Langue maternelle	2	—
7° Calligraphie	1	—
8° Chant	2	—
9° Pédagogie	de 1 h. à 3 h.	
10° Méthodologie	2	—

Outre les cours annuels destinés aux élèves de l'école, il y a des cours d'une durée de cinq à six semaines à l'usage des instituteurs et des étrangers qui désirent acquérir en peu de temps des connaissances suffisantes. Presque tous les pays de l'Europe et de l'Amérique ont envoyé des représentants pour visiter cette école et y suivre des cours : les Français toutefois y viennent très rarement.

Une intéressante brochure publiée par M. Salomon nous fait connaître les vues du fondateur de l'école de Nääs. « Toute entreprise, dit l'auteur, qui se propose pour but de remettre en honneur le goût du travail et d'augmenter l'aptitude au travail ne peut porter que de bons fruits. Si le travail domestique n'est pas destiné à jouer de nouveau le rôle important qu'il a eu dans le passé, il n'en est pas moins désirable de le retirer dans quelque mesure de la décadence où il est tombé. Ces efforts auront pour résultat d'améliorer les conditions de la population des campagnes tant au point de vue moral qu'au point de vue pratique, en la rendant capable de travailler de ses mains à la confection et au perfectionnement des objets qui sont pour elle d'un emploi journalier. »

L'enseignement est pédagogique et méthodique avant tout. Il porte exclusivement sur des exécutions très simples, graduées, qui s'enchainent et entrent comme éléments dans les constructions générales. L'ordre et la gradation sont les deux caractéristiques de cet enseignement : ordre pour chaque place, chaque outil; ordre dans les mouvements, dans le travail et dans la conduite. C'est en effet la meilleure manière de rendre le travail instructif et attrayant.

La méthode de l'école de Nääs est aujourd'hui suivie dans presque toutes les écoles primaires en Suède : le gouvernement s'est décidé, devant les résultats acquis, à l'introduire dans trois écoles normales, et il est question de l'imposer également aux autres.

Les instituteurs des écoles primaires qui n'ont pu encore profiter des cours complets viennent ordinairement faire à Nääs un ou deux séjours de six semaines, et acquièrent ainsi les notions suffisantes pour donner eux-mêmes l'enseignement manuel dans les écoles, ce qui permet d'éliminer peu à peu les maîtres ouvriers dont il a été parlé plus haut.

L'organisation du travail manuel pour les filles n'a pas été non plus négligée. Dans bien des écoles et principalement dans les villes,

on a introduit les ouvrages à l'aiguille tels que le tricot, la couture, le raccommodage. On a souvent proposé à la Diète de voter des fonds pour venir en aide à cette branche de l'enseignement primaire des filles, mais les députés ont jugé que ces dépenses ne sont pas assez lourdes pour que la commune ne puisse y faire face. Nous aurons du reste l'occasion de revenir sur le travail manuel des filles lorsque nous traiterons des écoles de Stockholm.

En 1884 les subventions de l'État pour l'enseignement du travail manuel s'élevaient en tout à 43,433 couronnes (60,800 fr.) réparties entre 584 écoles primaires. En 1891 ces subventions se sont élevées à 95,071 couronnes, réparties entre 1,277 écoles.

Ces chiffres sont trop éloquents par eux-mêmes pour qu'il soit nécessaire d'y ajouter aucun commentaire. Il suffit de constater que cet enseignement a doublé en sept ans, pour se convaincre de son utilité, et pour comprendre qu'il répond à un besoin national en Suède.

Dans les écoles primaires, généralement la matinée est consacrée à l'étude et l'après-midi au travail manuel. Nous avons vu que souvent on réservait le samedi à cet enseignement.

INSTITUTEURS ET INSTITUTRICES

Nomination.

Pour obtenir une place d'instituteur ou d'institutrice dans une école primaire, il faut remplir les conditions suivantes :

a) Avoir des sentiments religieux et présenter des garanties de moralité suffisante;

b) Avoir passé par une école normale de l'Etat (*seminarium*) et avoir obtenu un brevet;

c) Avoir vingt ans révolus.

Toute vacance doit être annoncée trois fois dans les journaux : soixante jours après la première annonce les concurrents doivent poser leur candidature, et fournir leurs brevets et autres certificats.

Le conseil scolaire propose les trois plus méritants, parmi lesquels la commune choisit.

Le conseil scolaire nomme les instituteurs et les institutrices des petites écoles et des écoles primaires inférieures. Ces candidats peuvent n'avoir passé que par une école normale inférieure, dont le cours ne dure qu'un an, ou bien par les deux classes inférieures d'une école normale ordinaire.

Il est intéressant de noter ici que les deux classes préparatoires de la petite école sont toujours confiées à des institutrices. Si l'on remarque que les élèves de ces premiers cours ne sont âgés que de sept à neuf ans, on comprendra aisément combien il est avantageux de confier à des femmes le soin de leur donner les premières leçons. L'instituteur représente la règle virilement : les tempéraments et les nuances peuvent facilement lui échapper ; la femme au contraire a l'instinct de l'éducation : elle s'empare sans effort, par la seule déli-

-catesse de ses sentiments, de tous les ressorts de l'esprit et du cœur de l'enfant.

Statistique du corps enseignant primaire.

1884

	Instituteurs	Institutrices	TOTAL
Écoles primaires supérieures	15	»	15
— — proprement dites	4128	1157	5285
— — inférieures	265	780	1045
Petites écoles	511	4568	5079
Total	4919	6505	11424
Maîtres d'arts et métiers	297	327	624
Total	5216	6832	12048

1889

	Instituteurs	Institutrices	TOTAL
Écoles primaires supérieures	12	»	12
— — proprement dites	4375	1523	5898
— — inférieures	269	980	1241
Petites écoles	340	4970	5360
Total	5046	7475	12519
Maîtres d'arts et métiers	355	411	766
Total	5401	7884	13285

1891

	Instituteurs	Institutrices	TOTAL
Écoles primaires supérieures	12	»	12
— — inférieures	253	1020	1273
— — proprement dites	4415	1606	6021
Petites écoles	380	5058	5438
Total	5060	7684	12744

Traitements.

Les instituteurs des écoles primaires supérieures reçoivent un traitement d'environ 1,500 couronnes, soit 2,000 francs, outre le logement et le chauffage gratuits. Le minimum des traitements des instituteurs et des institutrices ordinaires des écoles primaires proprement dites est fixé à 600 couronnes, et après cinq ans d'exercice à 700. L'instituteur ou institutrice reçoit également du district une habitation convenable, la quantité nécessaire de bois de chauffage, et du fourrage pour une vache. Enfin ils reçoivent autant que possible une parcelle de terrain pour la culture des légumes nécessaires à leur consommation.

Ces dispositions constituent le salaire de huit mois de travail; pour chaque mois d'enseignement supplémentaire ils reçoivent un huitième en plus.

Dans bien des localités cependant, les traitements sont de beaucoup supérieurs au minimum légal, et dans les grandes villes il y a des instituteurs primaires dont les traitements vont de 1,400 à 1,800 couronnes (1,960 à 2,500 fr.) et même de 1,800 à 2,200 couronnes (2,520 à 3,880 fr.). Dans ces derniers cas toutefois, les instituteurs n'ont ni logement gratuit, ni autres avantages.

Les institutrices des petites écoles ont ordinairement un traitement de 300 à 400 couronnes, le logement et le chauffage.

Pour tout instituteur ordinaire ou auxiliaire breveté, la commune peut exiger de l'Etat deux tiers du traitement minimum, c'est-à-dire 400 couronnes pour 600 ou 466 2/3 pour 700, à condition toutefois que l'instituteur exerce huit mois par an au moins. Si l'instituteur jouit d'un traitement plus élevé que le minimum légal, 1,000 couronnes par exemple, l'État ne paie cependant que 466 couronnes 2/3.

Pour les instituteurs et les institutrices des petites écoles, la commune reçoit de l'État les deux tiers de leur traitement, jusqu'à concurrence de 200 couronnes.

Caisse de pensions.

Une ordonnance royale impose aux communes l'obligation de participer pour chaque poste d'instituteur d'école primaire ordinaire à une caisse de pension fondée en faveur des instituteurs primaires. La cotisation annuelle, qui n'est pas à la charge des instituteurs, mais des communes, est fixée à 5 0/0 du montant du traitement.

La totalité de la pension, qui s'élève à 75 0/0 du montant du traitement, est accordée à tout instituteur ou institutrice ayant 55 ans d'âge et 30 ans de services, ou à celui qui, frappé d'une maladie incurable, compte 85 ans d'âge et de services combinés.

Il y a aussi une caisse de pensions pour les veuves et les enfants, obligatoire pour les instituteurs, facultative pour les institutrices:

l'instituteur paie à cette caisse 3 1/3 0/0 et les institutrices 1 2/3 0/0 du montant du chiffre de la pension.

ÉLÈVES

L'âge scolaire de l'enfant s'étend de sept à quatorze ans. Si le conseil scolaire, de concert avec les communes, le juge nécessaire, cette limite peut être reculée, lorsque les circonstances locales et la rudesse du climat opposent des difficultés à la fréquentation de l'école pour les plus jeunes enfants, mais néanmoins pas plus tard que neuf ans. L'élève qui, à quatorze ans, n'a pas suffisamment profité de son séjour à l'école, est tenu de continuer, et réciproquement celui qui, avant l'âge de quatorze ans, est arrivé à la fin des cours, peut être dispensé de la fréquentation de l'école.

Le président du conseil scolaire (le pasteur) doit, au commencement de chaque année, faire une liste de tous les enfants qui sont entrés dans l'âge scolaire, et de ceux, plus âgés, qui, pour une raison quelconque, n'ont pas encore commencé leur instruction. Sur cette même liste le président du conseil scolaire doit d'année en année annoter les résultats de l'instruction de chaque enfant, soit dans l'école primaire, soit dans toute autre maison.

L'instruction est obligatoire pour tous les enfants ayant atteint l'âge scolaire.

Cette disposition de la loi de 1842 n'est pas particulière à la Suède, elle est commune aux pays scandinaves et à l'Allemagne. Elle est si bien passée dans les mœurs que personne ne songe plus à s'y soustraire. La sanction de cette contrainte est en Suède d'une sévérité extrême.

Tous ceux donc qui ne reçoivent pas l'instruction à domicile avec l'autorisation du conseil scolaire, ou qui ne fréquentent pas une école privée, sont tenus de se rendre aux écoles publiques. Les enfants des deux catégories précitées subissent au commencement de chaque trimestre un examen devant le conseil scolaire, qui juge s'il peut continuer à les dispenser de la fréquentation de l'école publique.

Les enfants que leurs parents naturels ou adoptifs ne peuvent habiller ou entretenir pendant leur âge scolaire, le sont aux frais de l'assistance publique de la paroisse. Ils reçoivent, outre des vêtements, des livres et ce qui est nécessaire à leur instruction. Si les parents refusent opiniâtrement d'envoyer leurs enfants à l'école, ils peuvent être condamnés, après avertissement préalable, à payer l'entretien de leurs enfants chez d'autres personnes.

Les enfants que leur pauvreté empêche de fréquenter l'école pendant toute la durée du temps prescrit, ou ceux qui manquent des aptitudes nécessaires pour acquérir la somme entière des connaissances que comporte l'enseignement, peuvent être autorisés par le conseil scolaire à quitter l'école, à la condition de posséder le minimum suivant d'instruction : habileté suffisante de lecture, connaissances religieuses

permettant de prendre part à l'instruction des catéchumènes, habileté suffisante dans l'écriture comme aussi dans le calcul des quatre règles simples, et pratique du chant religieux (sauf pour les élèves manquant de dispositions musicales).

Statistique des élèves.

A la fin de l'année 1884, le nombre total des enfants ayant atteint l'âge scolaire était de 733,329, chiffre qui se répartit de la manière suivante :

Écoles primaires fixes	280,557
— — ambulantes	75,894
— primaires inférieures fixes	23,696
— — — ambulantes	25,431
Petites écoles fixes	99,968
— ambulantes	99,807
Enseignés hors de leurs districts scolaires	108,887
Écoles primaires supérieures	240
— publiques secondaires spéciales	11,612
— privées	18,786
Enseignés à domicile	11,725
Élèves déjà sortis des écoles primaires après examen	20,228
Empêchés de fréquenter l'école (maladie)	3,504
— — (autres causes)	11,639
Enfants sur lesquels on n'a pas de renseignements	9,365
Total	733,329

Dans ce chiffre, les garçons entrent pour 373,123 et les filles pour 360,205. En faisant entrer en ligne de compte les enfants au-dessous et au-dessus de l'âge scolaire, le nombre des élèves des écoles primaires supérieures était de 344, celui des écoles primaires ordinaires et inférieures et des petites écoles était de 666,941.

En 1889, le nombre d'enfants ayant atteint l'âge scolaire s'élevait à 764,909, soit 388,539 garçons et 376,370 filles, c'est-à-dire 16 0/0 de la population.

Ce chiffre se répartit ainsi qu'il suit :

1° Enseignés dans les écoles primaires ordinaires :

Ecoles primaires fixes	319,395	
— — ambulantes	67,930	
— primaires inférieures fixes	27,461	
— — — ambulantes	20,521	
Petites écoles fixes	110,884	
— ambulantes	80,370	
Enseignés en dehors de leurs districts scolaires	14,556	651,117
A reporter		651,117

Report . . .		651,117
2° Enseignés dans les écoles primaires supérieures	196	
— — publiques et spéciales	12,712	
— — privées	16,799	
Enseignés à domicile.	35,054	64,761
3° Élèves déjà sortis des écoles primaires après examen	23,847	
Empêchés de fréquenter l'école pour cause de maladies ou infirmités	3,660	
Empêchés de fréquenter l'école pour diverses causes.	12,450	39,957
Enfants sur lesquels aucun renseignement n'a été fourni		9,074
TOTAL GÉNÉRAL.		764,909

Le nombre total des enfants d'âge scolaire qui suivaient un enseignement quelconque s'élevant à 715,878, et celui des enfants de cet âge qui, après examen, avaient déjà quitté l'école primaire étant de 23,847, on obtient le nombre de 739,725, c'est-à-dire 96 0/0 des enfants de cet âge, comme celui des enfants d'âge scolaire qui recevaient ou avaient reçu quelque enseignement.

MAISONS D'ÉCOLE — MATÉRIEL D'ENSEIGNEMENT

Chaque district scolaire doit se procurer et entretenir des locaux appropriés à leur destination, et les pourvoir de meubles et de matériel d'enseignement.

Avant de construire une maison d'école, le conseil scolaire doit faire voir les plans à l'inspecteur, qui les approuve.

Le bâtiment doit être exposé en bon air, bien aéré, entouré d'un jardin qui permette d'enseigner un peu d'horticulture et d'arboriculture.

Lorsqu'une commune désire construire une maison d'école, elle peut toujours se procurer des plans et des modèles au ministère de l'instruction publique, ce qui la dispense d'avoir recours à un architecte.

Toutes les écoles suédoises sont remarquables par le confort et le sens pratique qui a présidé à leur aménagement. Partout de très larges escaliers, des classes bien aérées, éclairées par de grandes fenêtres. Dans les nouvelles écoles de Stockholm, le chauffage est assuré par un système de calorifères admirablement compris ; des bâtiments spéciaux sont affectés à la gymnastique ; des salles de bains munies d'une étuve et de douches graduées permettent de donner de nombreux bains aux élèves ; chaque classe a ses vestiaires et ses lavabos ;

les cours de récréation sont vastes et propres; toutes ces écoles sont d'ailleurs construites sur un plan uniforme: un large corridor court sur toute la façade du bâtiment; dans le corridor sont les vestiaires et les lavabos, et toutes les classes s'ouvrent d'un même côté; cette disposition permet une aération prompte et facile, et une surveillance de tous les instants.

A la campagne, les maisons d'école n'ont qu'un étage; à la ville, elles en ont ordinairement deux ou trois.

DÉPENSES

Les dépenses de l'instruction primaire sont à la charge des communes, qui y pourvoient, s'il n'y a pas d'autres ressources disponibles, au moyen d'un impôt assis sur les mêmes bases que les autres contributions communales. Les districts scolaires peuvent aussi imposer une taxe personnelle, dont le montant annuel ne doit pas dépasser 50 öre (70 c.) par contribuable.

Les communes reçoivent à des conditions déterminées des subventions de l'État pour les aider à couvrir les frais de leurs écoles primaires. Ces subventions, qui portent principalement sur les traitements des instituteurs, sont au maximum de 1,200 couronnes (1,680 fr.) pour les écoles primaires supérieures, de 466 couronnes 2/3 (653 fr.) par instituteur ou institutrice d'école primaire breveté, jouissant d'un traitement entier et enseignant huit mois par an, et enfin de 200 couronnes pour toutes les autres catégories d'instituteurs et d'institutrices. Il faut observer que l'État n'est jamais tenu de payer que les deux tiers du traitement.

L'Etat accorde, en outre, des subventions spéciales aux communes, et facilite l'achat du matériel scolaire en faisant fabriquer lui-même ce matériel, et en le cédant à prix réduit aux écoles.

Les dépenses des écoles normales d'instituteurs et celles de l'inspection des écoles primaires sont entièrement à la charge de l'Etat, qui a donné en outre une somme ronde pour la fondation de la caisse de pension des instituteurs primaires et qui contribue encore chaque année à cette caisse.

Pour les institutrices des petites écoles il n'y a pas encore une caisse de pensions. Mais on a achevé les calculs préparatoires et le gouvernement va soumettre un projet à la Diète.

S. DE LA CHAPELLE.

(La fin au prochain numéro.)

CAUSERIE SCIENTIFIQUE

Les êtres vivants, animaux et plantes, sont susceptibles de se modifier profondément sous l'influence du « milieu ». Le « milieu », tel qu'on l'entend en zoologie, c'est à la fois l'air, la lumière, la température, la nourriture, etc.; en un mot, c'est l'ensemble des conditions dans lesquelles est placé l'être vivant. Or, dans la nature, nous retrouvons partout la marque du « milieu » : telle plante qui s'étire, qui devient grêle et svelte dans un terrain sec et élevé, se ramasse, s'épaissit et s'alourdit d'un vigoureux et luxuriant feuillage dans un sol humide, au fond d'un vallon. De même, le cheval arabe, sous le soleil ardent, courant à travers les plaines de sable où l'herbe est rare et chétive, acquiert ces formes sèches, ces allures vives et gracieuses, cette fougue qui le caractérisent, tandis que le percheron, élevé dans les gras pâturages de la Normandie, prend des formes plus amples, une vigueur plus tranquille.

Cette adaptation au « milieu » est incontestablement une des causes les plus efficaces de la formation des nombreuses races et des variétés que comporte chaque espèce d'être vivant. Constamment mise en œuvre par la nature sous les yeux de l'homme, elle ne pouvait lui échapper et, bien que le rôle de « l'adaptation au milieu » n'ait été formulé que depuis peu, il est vrai de dire qu'il a été connu de tout temps par l'homme, qui s'en est servi plus ou moins consciemment pour modifier les êtres à son gré, dans un sens utile ou agréable. La domestication n'est que l'application de cette force empruntée à la nature.

Les moyens propres à entraîner des modifications chez les êtres vivants ne s'arrêtent pas là cependant. Il est une autre force qui multiplie les effets de la première : c'est la « sélection », ou comme disent les zoologistes anglais, la « persistance du plus apte ». Tous les êtres ne se plient pas également bien aux influences du milieu; certains n'arrivent pas à se transformer comme il convient, tandis que d'autres montrent plus de souplesse

à l'adaptation. Les premiers sont évidemment appelés à disparaître, car ils ne vont bientôt plus trouver dans le milieu les conditions propres à leur organisation; les derniers, au contraire, devenant, par leurs transformations, aptes à profiter des conditions nouvelles, survivront et représenteront désormais le type propre au milieu qui les a façonnés. Tel est l'effet de la sélection, qui fait disparaître les formes surannées pour ne conserver que celles qui ont obéi à la loi du progrès. Cette sélection s'opère sans relâche dans la nature, et l'homme, encore une fois, n'a pas manqué de s'emparer de ses procédés. Il pratique, lui aussi, la sélection parmi les plantes ou les animaux dont il fait usage, et cette « sélection artificielle », d'abord inconsciente, est devenue peu à peu une science qui a ses lois. Pratiquée d'une manière raisonnée et en connaissance de cause, elle a produit toutes ces races domestiques améliorées qui font la richesse de l'agriculture et de l'industrie. Mais la sélection ne porte pas seulement sur les modifications dues au milieu, qui s'effectuent toujours avec une extrême lenteur, incompatible avec le désir légitime qui nous pousse à obtenir des résultats tangibles; elle s'applique encore aux produits du « croisement » entre races et variétés.

Le « croisement » est la *méthode rapide* par excellence pour obtenir certaines améliorations que le milieu ne saurait donner qu'à la longue ou dans des conditions qui nous échappent le plus souvent. Aussi est-il devenu un des principaux éléments d'action que l'homme utilise; on ne devra toutefois pas oublier que cette méthode ne donnera pas de résultats durables si elle n'est appuyée, autant que faire se peut, des influences du milieu. Les qualités acquises par croisement seront toujours éphémères quand elles ne trouveront pas des conditions favorables à leur développement; les preuves de ce que nous avançons abondent, et font en somme de l'adaptation au milieu la base fondamentale de toute modification stable et vraiment acquise.

Nos lecteurs trouveront peut-être quelque intérêt à suivre sur un exemple les effets du croisement et de la sélection; aussi allons-nous dire quelques mots des pigeons, qui sont, sous ce rapport, le plus curieux sujet d'observation. Il y a peu d'espèces animales, en effet, qui présentent autant de races et de variétés; Darwin, qui a fait de ces oiseaux une étude toute spéciale et qui s'est livré lui-même

pendant des années à leur éducation, estime à cent cinquante au moins le nombre des races domestiques seules. Or, et c'est là le point qui doit fixer notre attention, il semble bien prouvé que toutes ces races descendent d'une souche commune unique, le *pigeon de roche* ou *biset*. Le biset est un pigeon de taille moyenne, à plumage gris ardoisé avec de riches teintes vertes et des reflets d'un beau rouge violet au cou, les ailes barrées de noir transversalement; il niche dans les creux des rochers, et non sur les arbres comme le vrai ramier, et sa distribution géographique, très vaste, s'étend des côtes méridionales de la Norvège et des îles Färöer jusqu'aux bords de la Méditerranée, et comprend encore Madère, Ténériffe, l'Abyssinie, l'Inde et le Japon.

Or, parmi les races domestiques que recherchent tant les amateurs, certaines s'écartent étrangement du type que nous venons de décrire brièvement. En particulier, les boulants ou pigeons grosse gorge, les messagers ou dragons, les pigeons cravatés, les trembleurs ou pigeons à queue de paon, les culbutants, etc., ont des caractères propres très particuliers qui semblent devoir écarter toute idée de parenté directe entre eux et le biset.

Les *boulants* ou *grosse-gorge* sont, en effet, ces singuliers pigeons, fort élancés, hauts sur pattes, qui ont la singulière habitude, quand on les regarde ou quand on les excite, de gonfler d'air leur œsophage de manière à le grossir en boule du volume d'une orange. Fiers de ce bizarre ornement, ils se pavanent en se renversant en arrière, appuyant leur bec sur leur énorme cou. Ce n'est là cependant qu'une exagération d'une habitude qu'ont tous les pigeons, le biset lui-même, de gonfler un peu leur jabot, habitude qu'on observe aussi chez les tourterelles. Par sélection et croisement, les éleveurs ont évidemment pu obtenir des produits de plus en plus aptes à un gonflement démesuré, et créer ainsi les boulants anglais, qui sont les plus beaux types de cette race.

Il en est de même des pigeons à queue de paon, ainsi appelés parce qu'ils ont l'habitude de développer leur queue en roue, à la façon du paon; ils offrent cependant certaines particularités bien étranges. Ainsi on les désigne encore sous le nom de *trembleurs* parce que, lorsqu'ils commencent à faire la roue, une sorte de tremblement convulsif s'empare de tout leur être; leur

tête se redresse jusqu'à s'appuyer sur les plumes relevées de la queue, et souvent, alors, les mouvements tétaniques qui les secouent avec violence les font basculer en arrière et perdre l'équilibre. Or, n'y a-t-il pas un rapprochement évident à faire entre ce mouvement de recul amenant la chute de l'animal, et ces culbutes incessantes qui caractérisent cette autre race de pigeons qu'on appelle *culbutants?* « Ces oiseaux, dit Darwin, commencent à culbuter aussitôt qu'ils sont en état de bien voler; à trois mois, ils culbutent et volent encore avec puissance; à cinq ou six mois, ils culbutent beaucoup, et à la seconde année ils renoncent presque au vol à cause de la succession rapide de leurs culbutes à ras de terre. Quelques-uns s'envolent et décrivent quelques cercles en faisant un saut complet tous les quelques mètres, mais alors, épuisés et étourdis, ils ne tardent pas à être obligés de se poser. » Ils peuvent faire ainsi vingt à trente culbutes par minute. D'autres agissent différemment; ils commencent par faire un saut, puis un second, et ils arrivent à un roulement continu qui met fin à leur vol. Toutes ces culbutes se font en arrière, c'est-à-dire dans le même sens où est entraîné le pigeon trembleur dans sa chute; elles ne sont pas voulues, car souvent l'oiseau se blesse et parfois même se tue lorsque ses culbutes dans l'air l'étourdissent jusqu'à l'amener à se laisser choir d'une grande hauteur.

En dépit de ces singulières habitudes, Darwin conclut de ses recherches qu'il est difficile de concevoir une gradation plus parfaite que celle que lui a présentée l'étude des diverses variétés de pigeons culbutants, gradation qui conduit insensiblement du biset à la forme la plus différenciée comme culbutant.

Sans vouloir passer ici en revue toutes les races de pigeons, ce qui nous mènerait infiniment loin, nous dirons deux mots d'une autre race, celle des pigeons *messagers*, connus en Angleterre sous le nom de *carriers*, car ils vont nous conduire aux *pigeons voyageurs*, véritables produits de l'éducation artificielle de l'homme, et certes un des plus beaux exemples qu'on puisse voir des modifications que peut entraîner chez un animal l'application de la sélection et du croisement. Les messagers sont des oiseaux de grande taille, remarquables par l'existence de *caroncules* (membranes nues et très vasculaires) qui entourent les yeux d'un large cercle et qui font une excroissance considérable à la

base du bec, au niveau des narines. Darwin a retrouvé tous les passages, toutes les formes intermédiaires entre ces pigeons à caroncules énormes et le bizet qui n'en possède pas.



Mais nous n'avons parlé des *messagers* que comme introduction à quelques indications que nous allons donner sur les pigeons *voyageurs*. Les messagers anglais ou *carriers* ont été les premiers pigeons employés pour constituer les races de voyageurs; mais, s'il est vrai que leurs apparences extérieures leur ménagent des succès dans les expositions, ils ne sauraient passer pour les meilleurs types d'oiseaux pour les voyages longs et laborieux. Le messager, en effet, est fort gêné par les caroncules dont il a été question plus haut. Par suite de la fatigue et du vent, ces caroncules s'injectent de sang, se gonflent, et nuisent bientôt à la vue de l'oiseau, qui se trouve alors dans l'impossibilité de continuer sa route. Les Anglais eux-mêmes, qui avaient tout d'abord mis beaucoup d'espoir dans la réussite du messager amélioré par croisements, ont dû reconnaître cette cause d'infériorité, et ils s'adressent aujourd'hui, comme nous, aux excellentes races belges, dont nous allons dire quelques mots.

C'est de Belgique en effet que nous viennent les plus parfaites races de pigeons voyageurs. De quelque nom qu'on les désigne (car il y a de nombreuses variétés), elles peuvent se ramener à deux races principales: le *liégeois* et l'*anversois*.

Le *liégeois* est mignon de formes, très léger et en même temps fortement musclé; c'est le plus intelligent de tous les pigeons pour retrouver son colombier; il réunit donc un ensemble de caractères propres à en faire un excellent pigeon voyageur. Toutefois, il a contre lui cette légèreté même qui assure sa vitesse, mais qui le rend aussi le jouet des vents; trop souvent, il lui faut s'arrêter en chemin sous peine d'être jeté hors de sa route. De plus, sa plume sèche est facilement mouillée par les pluies, et c'est encore une cause d'arrêt fâcheuse. En un mot, le liégeois présente certains défauts qui sont l'excès même de ses qualités; il ne peut être employé pour de longs trajets, excepté lorsqu'il est complètement fait, c'est-à-dire vers l'âge de quatre ou cinq ans. Au dire de M. Baudet (*Revue agricole*), on fait à tort descendre le

pigeon liégeois du pigeon *cravaté*, sous prétexte qu'il offre comme ce dernier un petit jabot de plumes relevées à la base du cou. Le liégeois serait en réalité issu d'une race grecque, cravatée elle-même et remarquable par ses instincts de voyageur.

Quant à l'*anversois*, seconde race belge citée plus haut, c'est un pigeon remarquable par sa force, très musclé, et à plumes grasses résistant aux pluies. On lui a souvent attribué le messager anglais pour origine, mais, suivant M. Baudet, c'est là une erreur. L'anversois descend en ligne directe du pigeon de Lierre, espèce ainsi désignée du nom d'une petite localité sise à 15 ou 16 kilomètres d'Anvers, dont il est originaire. Comme le pigeon de Lierre, l'anversois possède une grande rapidité de vol; mais les exagérations même de ses qualités deviennent aussi des défauts pour lui. S'il est très fort, il est lourd, et son vol rapide ne peut dès lors se soutenir longtemps; le parcours des grandes distances lui est interdit. Par suite aussi, c'est avant qu'il ait atteint tout son poids qu'il pourra être utilisé avec succès, de sorte qu'à cinq ans, âge où le liégeois commence à user de ses avantages, l'anversois au contraire n'est plus propre aux longs voyages.

C'est alors que sont intervenus de nouveau les efforts de l'éducateur et de l'éleveur. Par croisements et par sélection entre ces excellentes races, après divers tâtonnements bien entendu, on est parvenu à créer une race type qui réunit à la fois la force et la légèreté, la vitesse et l'intelligence, et, tandis qu'à une certaine époque on ne pouvait faire franchir sans danger à des liégeois de première année une étape de plus de 120 à 150 kilomètres au maximum, on peut aujourd'hui, avec de jeunes pigeons croisés de l'année, aller jusqu'à 400 et même 500 kilomètres sans influence funeste pour les années suivantes.

Ces remarquables résultats s'expliquent quand on songe à l'extension considérable qu'ont prises les Sociétés colombophiles dans ces dernières années. Les statistiques établissent en effet que, dans le département de la Seine seulement, il existait, en 1892, 26,438 pigeons voyageurs répartis entre 1,441 propriétaires, alors que l'année précédente il n'existait que 22,257 pigeons pour 1,293 propriétaires, soit en une année une augmentation de 3,181 pigeons et de 148 propriétaires.

Sur les 26,438 oiseaux, 13,783 sont entraînés. Et voici à quels

résultats conduit l'entraînement: la *Gironde*, de Bordeaux, la plus ancienne des sociétés colombophiles du Sud-Ouest, a obtenu dans une première série de concours, en 1892, des vitesses qui, au premier abord, paraissent tout à fait fantaisistes et qui cependant sont absolument contrôlées. Dans la course de Bordeaux à Vierzon, par exemple (335 kilomètres), l'un des concurrents, le premier arrivé, a mis moins de quatre heures pour faire le parcours, soit une vitesse moyenne de 1,371 mètres à la minute. Il est vrai de dire que plus la distance augmente, plus la vitesse moyenne diminue; cependant on conviendra que les races actuellement entraînées ont d'éminentes qualités, si l'on considère que dans un parcours de 600 kilomètres, de Bordeaux à Reims, cette vitesse a été encore de 900 mètres à la minute. Le lâcher ayant eu lieu à 5 heures du matin, les premiers arrivants furent pointés à 4 h. 30 min. de l'après-midi.

Un vol aussi rapide et aussi soutenu ne laisse pas que d'étonner; mais ce qui est plus remarquable encore, c'est cette faculté merveilleuse qu'ont les pigeons voyageurs de retrouver le colombier à travers d'aussi vastes espaces. Qu'est-ce donc que cette faculté d'orientation? Elle est faite, dit-on, de « mémoire des lieux » et de « vue longue ». Grâce à leur vue excellente, les pigeons voyageurs prennent, en volant, des points de repère que leur mémoire leur permet de reconnaître au retour. Les faits, il faut bien le dire, ne sont nullement en accord avec cette explication. En voici un exemple: huit pigeons voyageurs appartenant à un amateur de Schaerbeek-lès-Bruxelles, et qui n'avaient jamais fait que le voyage du Midi de la France, furent emportés sur un bateau allant d'Anvers à Londres et mis en liberté près de cette ville. Ils étaient tous de retour à Schaerbeek le même jour. Quels points de repère avaient-ils bien pu prendre à l'aller, enfermés dans les paniers qui servent au transport ordinaire de ces oiseaux? quels points de repère surtout en mer? Et les faits de cette nature abondent. De l'île de la Maddalena, près de celle de Caprera, les pigeons du colombier militaire romain regagnent Rome, d'où ils ont été apportés dans des paniers; or cela fait 271 kilomètres parcourus, dont 241 en mer. Chaque jour enfin, lorsqu'on fait un lâcher de pigeons, on les transporte dans des paniers, par chemin de fer, à des distances considérables, par des contrées

inconnues d'eux, et cela ne les empêche pas de revenir au colombier quand ils ont été bien dressés, l'entraînement consistant seulement à les habituer à revenir au point de départ en graduant les distances, et non à leur faire reconnaître le pays.

La faculté d'orientation n'est donc pas seulement faite de mémoire des lieux et de vue longue. D'ailleurs, les pigeons ne sont pas les seuls animaux qui possèdent à un haut degré ce pouvoir spécial; l'hirondelle, qui émigre en Afrique pour y passer la mauvaise saison, sait bien retrouver son chemin et revenir au nid qu'elle a construit. Ici toutefois on pourrait invoquer la mémoire des lieux, l'oiseau s'étant transporté, de ses ailes, en Afrique et pouvant avoir retenu certains points de repère dont il se sert au retour. La question est donc complexe, et elle ne cesse de préoccuper les naturalistes. M. Fabre, d'Avignon, bien connu pour ses belles recherches sur les mœurs des insectes, a cherché à se rendre compte par lui-même du degré que peut atteindre la faculté d'orientation chez certains hyménoptères, les chalicodomes, dont il faisait une étude spéciale. Ayant pris quelques chalicodomes dans les nids qu'il avait en observation chez lui, il les marqua de points de couleur afin de pouvoir les reconnaître et les enferma dans des cornets de papier, comme on enferme les pigeons voyageurs dans des paniers. Puis, se dirigeant avec ses cornets, d'abord vers l'est, ensuite et brusquement vers l'ouest, il se transporta à 4 ou 5 kilomètres de sa demeure et, arrivé là, pratiqua l'opération à laquelle on soumet les chats dans les campagnes pour leur faire perdre le nord. On sait que les chats ont beaucoup plus d'attachement pour la maison que pour les maîtres, et qu'en cas de déménagement ils reviennent toujours au premier domicile, quelque effort que l'on fasse pour les retenir. A la campagne, on croit les désorienter en les plaçant dans une serviette et en les faisant tourner dans un rapide mouvement circulaire. Ce n'est, d'ailleurs, qu'un préjugé; néanmoins, suivant en cela un conseil de Darwin, M. Fabre usa du procédé envers ses chalicodomes. Il attacha les cornets à une ficelle et les fit tourner de manière à assurer, si possible, la désorientation de ses insectes. Cela fait, le lâcher eut lieu; l'expérimentateur regagna alors sa demeure et, quand il y arriva, quelques chalicodomes avaient déjà réintégré domicile et avaient été pointés au passage par un observateur

chargé de ce soin. Ainsi les hyménoptères possèdent également la faculté d'orientation. « Quel est leur guide? dit M. Fabre. Ce n'est certes pas la mémoire, mais une faculté spéciale qu'il faut se borner à constater par ses étonnants effets, sans prétendre l'expliquer, tant elle est en dehors de notre propre psychologie. » Cette remarque s'applique également aux pigeons voyageurs. Il peut nous paraître dur d'admettre que les animaux sont doués peut-être d'un sens ou d'une faculté que nous ne possédons pas ou que nous ne possédons plus par désuétude; il faut cependant en prendre notre parti.



Parmi les questions à l'ordre du jour en zoologie, nous ne saurions passer sous silence celle du « Plankton », qui a pris une certaine importance dans ces dernières années. Le mot de Plankton (Haliplankton [1], devrait-on dire) exprime la totalité de la matière vivante répandue dans la mer, en y comprenant aussi bien les animaux que les plantes. Depuis bien longtemps on s'occupe de déterminer la faune et la flore des mers; mais on ne s'était pas encore attaché spécialement à reconnaître ce que ces quantités énormes d'êtres grands et surtout petits, voire microscopiques, représentent de matière vivante répartie soit sur les côtes, soit en haute mer. De célèbres expéditions, celles du *Challenger*, du *Blake*, en Angleterre, puis celles du *Travailleur* et du *Talisman* en France, celles de l'*Albatros* dirigées par Agassiz en Amérique, avaient eu surtout pour but de déterminer spécifiquement, plutôt que quantitativement, la faune et la flore de certaines régions de la mer. En Allemagne, une expédition a été organisée en 1889 qui, du milieu de juin au commencement de novembre, a parcouru l'Océan dans le but de reconnaître les proportions de matière vivante ou « Plankton » que renferment ses eaux. Cette « Plankton-Expedition », comme on la dénomme ordinairement, était dirigée par le professeur Hensen, de Kiel, qui s'était adjoint des botanistes et des zoologistes et qui avait imaginé une méthode spéciale pour obtenir l'évaluation quantitative de la faune et de la flore pélagiques. Cette méthode, d'ailleurs très simple, est la suivante. On fait des dragages au filet fin, avec un filet spécial

1. C'est-à-dire « ce qui erre dans la mer ».

dont l'ouverture supérieure a un diamètre déterminé et fixe, et qui est fait d'une gaze de soie à mailles très fines. Ce filet est disposé de manière à pouvoir être descendu verticalement et remonté de même; on peut admettre alors que dans son mouvement d'ascension il filtre une colonne de liquide dont la base est mesurée par son ouverture, de diamètre connu, et dont la hauteur est égale à la profondeur à laquelle le filet a été descendu. Cette profondeur n'a pas dépassé 400 mètres, et souvent n'a été que de 200 mètres, M. Hensen ayant reconnu dans des expériences préliminaires que la faune et la flore deviennent extrêmement pauvres au delà de ces limites. C'est d'ailleurs ce qu'ont également démontré les résultats obtenus par la « Plankton-Expedition », résultats dont la publication est aujourd'hui assez avancée. La quantité des organismes décroît à mesure qu'on s'éloigne des couches d'eau traversées par la lumière, et ce sont à la fois le nombre des individus et la variété des espèces qui diminuent. Ainsi, à 3,500 mètres on ne trouve plus que des Copépodes (crustacés de petite taille) et quelques Radiolaires. Cinq opérations de dragage pratiquées avec le filet à des profondeurs comprises entre 3,500 et 2,000 mètres n'ont donné en effet que des individus de ces deux groupes. Plus près de la surface, entre 2,000 et 1,000 mètres, on voit les sagitta s'ajouter aux formes précédentes, ainsi que quelques Siphonophores, des méduses, des ostracodes, des salpes et quelques jeunes poissons. De 1,000 à 600 mètres, les résultats ne changent guère, sauf addition de Schizopodes et de Ptéropodes. C'est donc aux environs de 400 mètres que fut fixée la limite de profondeur des pêches exécutées.

Une fois le filet tiré hors de l'eau, on en recueille avec soin tout le contenu sur un filtre qui élimine la plus grande partie de l'eau. Le contenu du filtre est alors placé dans une mesure cylindrique graduée, qui en donne le volume. On évalue ensuite la quantité des êtres vivants ou « Plankton », contenus dans ce volume, par la méthode de numération ordinaire des globules du sang, c'est-à-dire au moyen de lames portant des divisions micrométriques que l'on examine au microscope et sur lesquelles on prend des moyennes. Voici quelques résultats : Dans une expérience préliminaire faite sur la mer Baltique, M. Hensen avait recueilli d'un coup de filet, à une profondeur de 20 mètres, 8 centimètres

cubes d'organismes vivants. Or, sous ce petit volume, il existait 5,700,000 individus, grands et petits. Les Péridiniens (sortes d'algues?) et les Diatomées formaient la majeure partie du contenu. Il y avait environ 5 millions des premiers et 630,000 Diatomées, dont un demi-million du seul genre Chœtoceros. On trouva environ 80,000 Copépodes, les autres êtres étant au nombre de 10,000, dont 7,000 infusoires.

Au cours du voyage de la « Plankton-Expedition », qui dura 93 jours, 400 coups de filet furent donnés, et c'est sur les observations qu'ils permirent de faire qu'ont été basées les conclusions dont nous allons dire quelques mots.

Il ressort tout d'abord de ces observations que l'Océan serait beaucoup plus pauvre en Plankton que la mer du Nord et la Baltique. Ce n'est que dans les parties les plus froides de l'Atlantique qu'on trouve des quantités d'organismes comparables à celles qui avaient été observées préalablement au cours des recherches d'essai dans ces deux dernières mers. Il est vrai de dire que cette assertion n'est pas admise actuellement sans réserve, et qu'elle ne saurait probablement s'appliquer à toutes les parties de l'Atlantique. « Pour ceux, dit Agassiz, qui sont accoutumés à étudier la faune pélagique dans la région du Gulf-Stream et sur la côte Est des États-Unis, il est difficile d'admettre que la faune pélagique de l'Atlantique est plus pauvre que celle de la mer du Nord ou de la Baltique. »

Ainsi les résultats de la fameuse expédition allemande sont sujets à caution. Il ne faut pas trop s'en étonner, malgré les précautions qui ont été prises par les savants qui la dirigeaient. Il y a en effet une foule de conditions, influence des saisons, des courants, des vents, phénomènes locaux, etc., dont il est impossible de tenir exactement compte dans un seul voyage. Donc, à supposer que la méthode employée soit irréprochable, elle ne donnera de résultats définitifs et à peu près certains que lorsqu'elle aura été appliquée à maintes reprises dans les conditions les plus variées, c'est-à-dire au cours de voyages répétés.

D'ailleurs, dès maintenant, les éléments d'appréciation s'accumulent. Ainsi, Agassiz a pu constater qu'il existe dans l'Atlantique une faune intermédiaire entre les grandes profondeurs et la surface, faune qui s'appauvrit considérablement vers la limite de

200 brasses. D'autre part, M. G. Pouchet, professeur au Muséum, a apporté une intéressante contribution à ces recherches, par les pêches au filet fin, méthodiques, qu'il a opérées dans ses récents voyages aux îles Färöer et en Islande. Aux Färöer, par exemple, dans le Naalsöerfjord, les animaux, Copépodes, embryons et larves de Mollusques, d'Echinodermes, d'Annélides, de Tuniciers, de Bryozoaires, etc., ne forment qu'une masse relativement très faible de la substance vivante totale des eaux; par contre, il y a une flore très riche. Somme toute, M. Pouchet a trouvé, pour les eaux de la surface, la quantité de Plankton égale à 4 centimètres cubes par mètre cube. « Si l'on admet, ajoute-t-il, ce qui est probable en raison du mouvement des eaux dans le détroit, que la quantité de vie est la même dans la profondeur, on peut calculer qu'il existe environ 6,000 tonnes de matière vivante du fait des animaux et surtout des végétaux microscopiques, dans le Naalsöerfjord, chiffre qui correspond assez bien à la quantité moyenne de Plankton indiquée par l'expédition allemande dans les eaux de l'Atlantique.»



Sous l'habile et savante direction de M. Milne-Edwards, un grand progrès a été réalisé cette année au Muséum, par l'organisation d'un *enseignement spécial pour les voyageurs*. « Depuis un quart de siècle, dit M. Milne-Edwards, des territoires immenses ont été ouverts; ces grands espaces blancs qui existaient sur les cartes se sont peu à peu remplis. Le centre de l'Afrique, celui de l'Asie et de l'Australie, ont été visités; les voyageurs ont partout tracé leurs itinéraires, relevant les cours d'eau, calculant la hauteur et la direction des montagnes, précisant la position des villes, jalonnant les routes qui les relient... La première partie de la tâche est accomplie; les territoires ont été reconnus, on sait comment y pénétrer; il s'agit maintenant de tirer parti de ces possessions nouvelles, et, pour cela, il faut savoir ce qu'elles produisent, par quelle race d'hommes elles sont habitées, quelle est leur faune, quelle est leur flore, quels sont les métaux que leur sol renferme, etc. C'est seulement à cette condition qu'on peut en commencer l'exploitation fructueuse ».

Nous avons eu de tout temps des naturalistes voyageurs qui ont honoré le pays, qui se sont sacrifiés pour lui, comme Commerson,

mourant en 1773 à l'île de France, au moment même où l'Académie des sciences le nommait associé, comme Jacquemin et tant d'autres, morts au service de la science. La liste serait trop longue à dresser si nous voulions énumérer les noms de tous ceux qui se sont illustrés en rapportant en France, depuis la fondation du Muséum qui les centralisait en grande partie, des collections recueillies au milieu de mille difficultés. En fait, leur succès a été si complet que les galeries et les magasins de ce grand établissement scientifique renferment aujourd'hui en pièces types, c'est-à-dire décrites pour la première fois par les savants français d'après les spécimens rapportés par les voyageurs, un ensemble qu'aucun autre musée étranger n'a pu dépasser. L'avance qu'ont su donner au Muséum les naturalistes voyageurs de la fin du siècle dernier et du commencement du siècle présent était telle qu'elle n'a jamais été perdue.

Actuellement nous ne manquons point de ces hardis investigateurs; mais les recherches deviennent de plus en plus difficiles et risquent d'être moins rémunératrices en raison du nombre beaucoup plus grand des concurrents étrangers. Il faut donc lutter non seulement d'ardeur et d'énergie, mais encore de savoir et d'habileté scientifique. Il ne s'agit pas seulement en voyage d'être bon observateur, il faut aussi connaître les procédés de préparation et de conservation qui permettent seuls de sauvegarder dans toute leur valeur les pièces recueillies; et sous ce rapport on ne saurait avoir trop de lumières, car, en voyage, on n'a pas le loisir ni souvent les moyens de transporter avec soi tous les ingrédients et le matériel que peuvent indiquer la théorie ou la pratique ordinaire des excursions de courte durée. Il faut donc avoir assez de science pour utiliser tout ce qui tombe sous la main, pour ne se charger que des spécimens offrant quelque intérêt soit pour la zoologie, soit pour l'anatomie. Quand les collections n'étaient qu'à leur début, les contrées complètement inexplorées, les faunes ignorées, tout était bon à prendre et il était inutile de faire un choix demandant un discernement savant. Il n'en va plus de même aujourd'hui. Le naturaliste voyageur doit faire la part de ce qu'il est inutile de recueillir et de ce qui peut offrir quelque intérêt. Les conférences instituées pour les voyageurs au Muséum ont précisément pour but de renseigner ceux-ci sur

ces points importants; aussi ne s'étonnera-t-on pas qu'elles aient fait sensation dans le monde de la zoologie, et que les voyageurs s'y soient trouvés en grand nombre.

Il est peu probable que, parmi ceux qui nous lisent, beaucoup soient appelés à profiter de cet enseignement, le rôle de l'instituteur étant essentiellement sédentaire; cependant, il ne faut pas oublier qu'en zoologie tout est susceptible de devenir matière d'observation, et que le premier venu, pour peu qu'il ait l'habitude de voir et de réfléchir, est à même, sans s'éloigner, sans courir les contrées inconnues, de découvrir quelque fait intéressant, peut-être même riche de conséquences inattendues. M. le professeur Pouchet a donné dans sa conférence un exemple curieux de ce que l'on peut faire simplement au cours d'une promenade. « Un jour de printemps, raconte-t-il, je parcourais le petit bois de l'île Sainte-Marguerite; partout devant moi, je vois les chemins traversés de ces files de chenilles processionnaires qui se suivent à la queue leu-leu, se touchant toutes. Avec ma canne, je fais sauter trois ou quatre chenilles du milieu de la file, curieux de savoir comment les deux tronçons se ressouderont. A mon grand étonnement, la file de tête s'arrête; la file de queue continue son chemin sans surprise, et je constate que ces chenilles ne marchent qu'autant qu'elles se sentent poussées et que c'est la dernière en définitive qui conduit les autres. » Ainsi peut se faire sans aucun attirail, sans déplacement, une intéressante expérience. Les observations sur les particularités de la vie des êtres enrichissent tout autant la zoologie que la récolte des spécimens exotiques.

C'est un fait qu'on ne doit point oublier.

Dr H. BEAUREGARD.

LECTURES VARIÉES

Napoléon Ier depuis sa mort [1].

Requiescunt in pace (Ils reposent en paix) ne s'applique pas à tous les morts. Il y en a qui sont plus actifs que des vivants. Très peu d'hommes d'État, placés à la tête de notre gouvernement depuis soixante ans, ont été plus mêlés à nos affaires, quand ils étaient dans ce monde, que Napoléon depuis qu'il n'y est plus. Sa vie posthume fut aussi accidentée que sa vie réelle. Trente ans d'une marche ascendante et triomphale qui rappelle les successions de ses victoires; puis, tout à coup, une catastrophe qui le précipite, ce semble, du comble de la gloire, comme sa dernière défaite l'avait précipité du trône.

C'est cette biographie d'outre-tombe que je voudrais retracer ici, sans aucun esprit de polémique, en simple narrateur, et en me bornant à ce que j'ai vu ou entendu.

Une de mes parentes m'a raconté souvent qu'en 1813, étant assise aux Tuileries sur la terrasse des Feuillants, elle vit passer l'empereur en voiture découverte et revêtu de son costume d'apparat : toque avec des plumes, le diamant le *Régent* au bord de la toque, manteau de velours noir, dessous de satin, enfin en habit de théâtre.

Il se rendait au Corps législatif pour aller demander une nouvelle levée d'hommes.

— Eh bien, me disait-elle, le croiriez-vous? la foule l'a accueilli avec des huées et des sifflets !

Deux ans après, en 1815, il circulait dans Paris une lithographie qui faisait grand bruit. Cette lithographie était, je crois, d'Horace Vernet. Elle représentait une scène de labourage. On voyait dans un champ une charrue tirée par un âne; une femme dirigeait la charrue et un enfant conduisait l'âne.

J'entendais dire autour de moi : « Voilà ce que Napoléon a fait de la France ! Il n'y a plus dans nos campagnes ni hommes valides, ni chevaux, il a tout dévoré ! » Ce sentiment était celui de la haute et moyenne bourgeoisie presque tout entière. Le peuple et l'armée restaient fidèles à l'empereur; mais les classes élevées et libérales le maudissaient comme un fléau, et le détestaient comme un despote.

Six ans plus tard, dans les derniers jours de mai 1821, une grande douleur se répandit sur presque toute la France. Beaucoup de familles prirent le deuil. Les personnes même indifférentes gardaient le silence du respect devant un regret qu'elles ne partageaient pas. Quel événement causait donc cette douleur? Qui pleurait-on? Napoléon !

Il était mort le 5 mai à Sainte-Hélène, et c'est l'annonce de sa mort qui jetait la désolation dans tant de cœurs. Un de ses ennemis les

1. Extrait, avec l'autorisation de l'auteur et de l'éditeur, d'un article de M. E. Legouvé dans la *Revue bleue* du 27 mai 1893.

plus illustres et les plus ardents, Népomucène Lemercier, fondit en larmes en l'apprenant.

Comment expliquer un tel revirement dans l'esprit public? Que s'était-il donc passé dans ces six ans, pour que l'homme si haï en 1815 fût pleuré en 1821? Qu'y avait-il eu? Il y avait eu... Sainte-Hélène!

[M. Legouvé raconte ensuite comment se forma la légende napoléonienne. Il rappelle la part qu'y prirent les poètes, Béranger, Victor Hugo; il montre les libéraux enrôlant dans leurs rangs l'empereur mort, de façon qu'on peut dire que l'ombre de Napoléon fut l'un des combattants de Juillet. Puis vinrent le retour des cendres de l'empereur à Paris en 1840; la publication des premiers volumes de l'*Histoire du Consulat et de l'Empire* de M. Thiers, de 1845 à 1847. Et, après la révolution de Février, le prestige du nom de Napoléon était redevenu si grand, qu'il suffit à faire la fortune d'un prétendant et à accomplir la restauration de l'empire.

Dans la seconde partie de son étude, M. Legouvé fait voir comment, après avoir joué un rôle de plus en plus considérable dans nos affaires pendant trente ans, Napoléon a perdu le prestige qui avait ébloui les masses populaires, et comment l'autorité attachée à son nom a été définitivement ruinée par le jugement de l'équitable histoire.]

Cette ombre avait brisé un trône, renversé une république, fondé une dynastie! Que lui restait-il à faire? Elle ne pouvait plus monter, non! mais elle pouvait descendre! Ici commence la seconde phase et la plus extraordinaire peut-être de cette destinée posthume.

Le 2 Décembre est né du 18 Brumaire. L'un ne se serait jamais produit sans l'autre. Napoléon III n'a pas seulement emprunté l'idée de son coup d'État à Napoléon Ier: il l'a étudié, imité, mais en même temps il l'a profondément modifié. Si l'attentat politique est le même, les circonstances qui l'ont entouré, les faits qui l'ont accompagné et suivi, en font un acte très différent. Armand Carrel, dans un article éloquent, dit justement du 18 Brumaire: « C'était un crime! » Mais tel n'était pas le sentiment des contemporains. Interrogez tous les mémoires du temps, et vous verrez que dans la grande majorité de la nation le 18 Brumaire fut accueilli avec une vive joie. On vit le salut dans ce coup d'État qui s'était accompli sans effusion de sang et sans proscription. La France presque tout entière poussa un soupir de délivrance, comme après le 9 Thermidor.

En peut-on dire autant du 2 Décembre?

Ici, je cède la parole à une voix plus autorisée que la mienne, et j'emprunte mon récit à un fait où je fus à la fois acteur et témoin. Ce jour-là, ces deux journées historiques m'apparurent, pour ainsi dire, en face l'une de l'autre, dans la personne de deux hommes éminemment propres à les représenter, le duc de Broglie (le père) et M. Nisard.

Voici ce qui se passa:

Le 3 avril 1856, une commission de l'Académie, dont je faisais partie, était convoquée pour entendre M. le duc de Broglie succédant à M. de Saint-Aulaire. M. Nisard se trouva chargé de lui répondre.

Le récit du 18 Brumaire avait sa place naturelle dans le discours du récipiendaire, puisqu'il succédait à un des témoins de cette mémorable journée. Quand il arriva à ce passage, M. le duc de Broglie, avec la gravité austère qui caractérisait son talent, commença ainsi :

« Quelque jugement qu'on porte sur la nature et le caractère politique du 18 Brumaire, cet événement fut heureux pour la France. *On peut tout exagérer, excepté le service qu'il nous a rendu.* »

Puis, partant de là, il consacra deux pages entières à nous peindre la désorganisation de la France sous le Directoire, son relèvement sous le Consulat, et finit en disant :

« Le mérite du 18 Brumaire fut non seulement de nous rendre la victoire et la paix, mais de remettre dans le gouvernement le bon sens et la prévoyance ; dans l'administration, le bon ordre et l'économie ; dans la législation, le respect des droits et des saines traditions, de fermer la plaie des convulsions politiques, de relever les autels, et de retrouver dans les décombres de l'ancien régime les éléments d'une société nouvelle fondée sur les principes éternels de la raison. »

Un tel langage, dans une telle bouche, excita, parmi ceux qui l'écoutaient, un sentiment singulier. Nous nous regardions les uns les autres avec étonnement. Plusieurs d'entre nous trouvaient cet éloge très excessif, mais nous en étions encore plus intrigués que choqués. Nous sentions qu'il y avait sous ces paroles autre chose que ces paroles mêmes, et nous démêlions mal cette autre chose.

Notre incertitude ne fut pas longue. Soudain, presque sans transition, l'orateur, par un contraste saisissant, aborda le 2 Décembre. Alors, avec une force d'autant plus grande qu'elle restait contenue, il fit un tableau implacable de ce nouveau coup d'État : il le montra préludant par les mitraillades dans la rue, procédant par l'expulsion de ce que la France comptait de plus illustre dans l'armée, dans le Parlement, dans la magistrature, dans la presse, dans l'Académie, et poursuivant pendant de longs mois, dans tous les coins de la France, son œuvre de proscription. L'effet de cette page fut immense parmi nous ! Par une rencontre singulière, les membres de la commission, choisis par le hasard, semblaient choisis à dessein. La moitié, au moins, appartenait aux plus violents adversaires de l'Empire. C'étaient MM. Mignet, de Tocqueville, Villemain, Vitet, auxquels se joignaient Scribe et moi. Un seul d'entre nous avait écouté M. de Broglie dans un silence morne, les lèvres serrées, la physionomie contractée : c'était l'académicien chargé de lui répondre, c'était M. Nisard. Il se trouvait dans une position cruelle. Dévoué de cœur à l'empereur et à l'Empire, son honneur ne lui permettait pas de les laisser attaquer avec une telle violence sans les défendre. Il faut lui rendre cette justice, il fit vaillamment son devoir. Malgré les ardentes animosités qu'il sentait grandir autour de lui et retomber sur lui, il se jeta résolument dans la lutte, et aborda sans hésiter l'apologie du 2 Décembre.

Pas un des auditeurs ne protesta, car une des traditions de l'Académie est qu'on ne doit jamais interrompre l'orateur; mais les physionomies irritées, les lèvres tremblantes, les gestes d'indignation mal contenus faisaient pressentir un violent orage. A peine, en effet, la dernière phrase terminée, M. Mignet et M. de Tocqueville se levèrent à la fois, allèrent droit à M. Nisard, très pâle sur sa chaise, et, l'apostrophant en face :

— De quel droit, monsieur, amnistiez-vous, au nom de l'Académie, un acte effroyable et repoussé par toute l'Académie?

Un peu déconcerté par cette brusque attaque, M. Nisard, d'une voix émue, mais qui restait ferme, répondit qu'il n'avait fait que se défendre et défendre son opinion.

— Monsieur, répliqua vivement M. Villemain, il ne s'agit pas ici de votre opinion; vous n'êtes pas M. Nisard, vous êtes le directeur de l'Académie, le représentant de l'Académie, et vous ne pouvez pas oublier que le coup d'État, absous par vous, a proscrit trois de nos plus illustres confrères : M. Thiers, M. Victor Hugo, M. de Rémusat, et que M. Vitet a été appréhendé au corps comme un malfaiteur.

A chacun de ces noms, la colère montait dans l'auditoire et tournait à l'indignation. En vain M. Vitet, avec sa naturelle dignité d'attitude, essayait-il de ramener le calme; en vain M. de Broglie marquait-il par ses gestes son déplaisir d'avoir amené un tel trouble, l'effervescence devenait de la violence, et une scène regrettable était à craindre, quand Scribe, avec ce sourire plein de finesse et de bon sens qui était un de ses charmes, dit d'une voix très douce :

— Mes chers confrères, me permettez-vous une observation? Je suis ici sur mon terrain; nous voilà dans une de ces situations telles que j'en ai vu souvent au théâtre, qui semblent absolument inextricables, et d'où j'ai eu quelquefois la bonne chance de sortir à mon honneur. Eh bien, le cas est le même. Je vois ici un dénouement facile, et si vous vouliez nous accorder votre confiance, à M. Vitet et à moi, et nous laisser seuls avec les deux orateurs, je crois que dans un quart d'heure tout serait terminé.

Ainsi fut fait; nous nous retirâmes tous, et, après quelques minutes d'entretien, l'accord était complet : M. de Broglie, sur la proposition de Scribe, consentit de grand cœur à retirer son attaque : M. Nisard, du même coup, retira sa défense; le 2 Décembre était mis hors de cause, et à trois heures, à l'ouverture de la séance, le directeur put dire, selon la formule consacrée, que la commission avait entendu les deux discours avec un égal plaisir et leur prédisait un égal succès.

Mais voici le fait curieux : M. de Broglie n'oublia qu'une chose, c'est que son éloge excessif du 18 Brumaire n'avait pour objet que de justifier son attaque contre le 2 Décembre; il retira l'attaque sans penser à retirer l'éloge, de façon qu'à la séance publique ce fut un tollé universel dans la presse républicaine contre cette apologie de

Bonaparte. On fit à l'orateur les plus vifs reproches et, quelques jours plus tard, quand il porta aux Tuileries, selon l'usage, l'exemplaire de son discours, relié en un beau papier d'or, l'empereur lui dit avec un demi-sourire :

— Monsieur le duc, j'ai déjà lu votre discours, et avec le plus vif plaisir. Je vous remercie de tout ce que vous avez dit du 18 Brumaire, et j'espère que votre petit-fils en dira autant du 2 Décembre.

L'empereur se trompait. Le 18 Brumaire n'a pas réhabilité le 2 Décembre. C'est le 2 Décembre qui a diminué le 18 Brumaire. Par une sorte de réversibilité rétroactive, le sang versé par le second coup d'État a rejailli sur le premier qui n'en a pas versé. Les générations nouvelles les ont enveloppés tous deux dans le même anathème, et Victor Hugo, dans les *Châtiments*, oubliant ses vers sur la Colonne et voulant réunir toutes les accusations portées contre Napoléon Ier en une seule, l'a marqué au front, comme d'un stigmate ineffaçable, de ce mot : *Dix-huit Brumaire.*

Du 18 Brumaire, en effet, partit, sous l'impulsion des sentiments hostiles au second empire, la revision totale du règne de Napoléon Ier. On le rabaissa avec la même passion qu'on l'avait exalté. Ce fut comme un immense procès en appel, où furent cités tour à tour les principaux actes du gouvernement impérial, et qui aboutit à une condamnation rigoureuse. On vit le spectacle, sans exemple, je crois, d'une illustre mémoire tombant degré à degré comme elle avait grandi.

Parmi ces réquisitoires, je nommerai en première ligne, quoiqu'il ne soit pas le premier en date, l'*Histoire de Napoléon* de M. Lanfrey.

Posée nettement et systématiquement comme une antithèse en face de l'ouvrage de M. Thiers, l'histoire de M. Lanfrey reprit une à une les grandes guerres, les grandes créations, les grands actes administratifs, les grands actes politiques de l'empire, et soumit les appréciations souvent enthousiastes de son illustre devancier au contrôle d'une investigation scrupuleuse et d'une austérité de principes inflexible ; l'effet produit fut considérable, même sur M. Thiers.

Un autre historien alla plus loin.

M. Lanfrey avait été sobre de critiques devant le génie militaire de l'empereur. Le colonel Charras mit en lumière les défaillances et les fautes de ce génie, dans son livre sur la campagne de Waterloo. Écrit, pour ainsi dire sur le champ de bataille même, fondé sur des témoignages directs, le livre de Charras accusa l'empereur d'imprévoyance, d'aveuglement et d'inhabileté. Cette accusation souleva de violentes polémiques. J'ai entendu M. Cousin traiter l'ouvrage, devant M. le chancelier Pasquier, de pamphlet calomnieux. A quoi le chancelier, de ce ton péremptoire auquel son grand âge et sa longue expérience donnaient tant d'autorité, lui dit : « Monsieur Cousin, j'ai la prétention de savoir les choses qui se sont passées de mon temps mieux que ceux qui n'y étaient pas. Le colonel Charras a dit la vérite. » Un témoignage bien inattendu confirma, pour moi, l'opinion

du colonel Charras. M. Guizot m'a raconté qu'un jour où il causait avec lord Wellington de la bataille de Waterloo, le général anglais lui dit ces mots textuels : *I was happy, and the Emperor Napoleon was sometimes more skilful.* (Je fus heureux, et l'empereur Napoléon fut quelquefois plus habile.)

Bientôt s'éleva contre l'empereur un juge bien autrement sévère encore que M. Lanfrey, le comte d'Haussonville. Son remarquable ouvrage sur les rapports de Napoléon avec le pape Pie VII nous montre un Napoléon nouveau. On le savait bien despote, on ne le savait pas cruel. Le récit de ses cruautés, de ses duplicités, de son ingratitude pour le pontife qui devait lui être trois fois sacré, par son titre, par son âge et par son dévouement, excita un sentiment général d'indignation. Rien, pas mêmes les Mémoires de Mme de Rémusat, ne porta une plus rude atteinte à la mémoire de Napoléon. Vint alors la publication officielle de sa correspondance. Faite évidemment en vue de le grandir, elle fournit une nouvelle arme contre lui. Ses instructions à ses frères rois témoignèrent parfois d'un tel mépris des lois de la justice, et des droits des peuples, qu'on peut dire que sa statue s'écroulait pièce à pièce. Quand la guerre de 1870 éclata, ce fut le dernier coup. La responsabilité de nos désastres retomba sur lui. Notre isolement en Europe, la haine implacable de l'Allemagne, l'abandon de la Russie, furent considérés comme autant de legs de sa politique néfaste ; Sedan fut pour lui un second Waterloo. Sa puissance y a sombré avec sa dynastie. Son rôle actif a fini ce jour-là. Ce jour-là, il est mort pour la seconde fois, et pour toujours.

LA PRESSE ET LES LIVRES

La France et ses colonies (géographie et statistique), par M. *E. Levasseur*, de l'Institut; lib. Ch. Delagrave, 3 vol. in-8°, 1893. — Le dernier ouvrage de M. Levasseur se recommande, au même titre que son *Grand Atlas*, paru il y a deux ans, à l'attention du monde savant et du monde universitaire. C'est un travail de longue haleine, auquel il a consacré vingt-six années de recherches et d'études, depuis la publication de son manuel *la France et ses Colonies*, paru en 1867, et qui le contenait pour ainsi dire en germe. Ce manuel ne comprenait qu'un volume in-12. Il est devenu, en 1893, un ouvrage en trois volumes in-8°. Ce qui n'était qu'un chapitre écourté, dans le plan primitif, forme aujourd'hui un livre entier : le tout augmenté de 283 plans, cartons et gravures, d'un nombre considérable de tableaux de statistique et de diagrammes, destinés à rendre plus saisissante l'idée maîtresse que l'auteur cherche à mettre en lumière. C'est dire que cet ouvrage touche de bien près à cette perfection que l'éminent académicien a toujours en vue dans ses écrits.

En faire l'éloge serait chose superflue. Nous voudrions simplement en dégager, pour les maîtres de l'enseignement primaire, les qualités essentielles qui le distinguent et dont ils pourraient profiter dans leur enseignement : j'entends l'exposition, la méthode, — dirai-je aussi les procédés nouveaux imaginés par l'auteur pour en rendre la lecture plus facile et l'utilité plus immédiate?

M. Levasseur n'a rien changé à la marche générale qu'il avait indiquée et suivie en 1867, et dont il disait dans sa préface : « Il n'est pas bon que la géographie soit réduite à une sèche nomenclature qui risque de fatiguer la mémoire sans profiter à l'esprit. La géographie doit être la connaissance exacte d'un pays, et, par conséquent, décrire non seulement les formes que la nature a données à ce pays, mais les richesses naturelles qu'elle y a placées; non seulement les divisions politiques que l'homme y a tracées, mais la raison d'être de ces divisions, et l'énumération des richesses industrielles créées par le travail. »

Ce qui était alors une nouveauté presque hardie est, aujourd'hui, parfaitement accepté de tous. L'on ne comprendrait guère l'étude et l'enseignement de la géographie envisagés d'une autre manière.

Mais à cette méthode d'ordre général sont venues s'ajouter d'autres notions qui font désormais corps avec elle et sur lesquelles il importe d'insister. Nous signalerons d'abord les *tableaux récapitulatifs* mis à la fin de chaque partie de l'œuvre.

L'auteur y ramasse en deux ou trois pages sobres et précises, clairement ordonnées surtout, les traits les plus saillants de chacune des études, longuement développées, qu'il a consacrées au sol, au climat, à la population et aux richesses de la France. Avec elles, on ne court plus de risque de s'égarer ou d'oublier. C'est un résumé substantiel qui a le mérite d'aider la mémoire et de mieux graver dans l'esprit

les détails essentiels. Nous avions vivement approuvé dans le *Grand Atlas* les nombreuses coupes de terrains qui sont multipliées sur toutes les cartes. Les tableaux récapitulatifs jouent pour ainsi dire le même rôle dans l'ouvrage dont nous nous occupons : ils représentent d'une façon très nette l'aspect ou la physionomie générale de tout un pays.

C'est à ce même ordre d'idées que se rattache, dans le second volume, le sous-chapitre intitulé : *Résumé général des provinces, des départements et des villes*, et qui est au livre tout entier ce que les tableaux récapitulatifs sont à chaque chapitre particulier. « Nous avons, dit M. Levasseur, étudié successivement le sol de la France, son climat, l'histoire de son territoire, sa population, son administration, son agriculture, son industrie, ses voies de communication, son commerce. Il nous reste à grouper, par province, les principaux résultats de ces études, et, après le tableau détaillé de chacun des aspects de la géographie physique, politique et économique, à présenter un tableau ou du moins une esquisse sommaire des faits caractéristiques de chaque région[1]. » Cette partie est peut-être la plus originale et la plus louable de l'ouvrage, celle surtout qui doit intéresser nos maîtres et nos professeurs. Elle leur montre comment un cours longuement préparé et consciencieusement exposé, plein de détails et de chiffres, peut, dans une leçon finale, se condenser en un tableau largement tracé, qui de nouveau fait passer devant les élèves, mais sous une forme tangible, animée ou vivante, les enseignements, parfois arides, qui les avaient laissés froids ou indifférents. C'est la Normandie, c'est la Bretagne, c'est la Bourgogne ou le Dauphiné qui défile à leurs yeux avec son sol, son climat, ses richesses, son rôle dans la formation de notre unité nationale; ils apprennent ainsi à aimer la *petite patrie* dans la *grande*, ou plutôt l'une et l'autre leur deviennent plus chères. Pourquoi n'insisterions-nous pas, à ce point de vue, sur une innovation des plus heureuses que M. Levasseur a introduite dans son livre? Nous voulons parler des *Pays*, qui, plus encore peut-être que les provinces, sont intimement liés à la configuration même de notre sol et à l'histoire de la France. « Ce sont là des divisions beaucoup plus anciennes que les départements et souvent même que les provinces, qui coïncident exactement avec les *Pagi minores* de l'époque gallo-romaine. Beaucoup de ces pays n'ont pas de limites déterminées et n'ont jamais été des circonscriptions administratives, mais le plus grand nombre ont une constitution géologique ou tout au moins un aspect particulier et un certain caractère agricole qui les distingue[2]. » Pour nous, nous les croyons d'une importance capitale dans l'étude de la géographie, et nous espérons qu'ils remplaceront plus tard, dans nos départements, ces divisions en arrondissements qui n'ont plus, aujourd'hui, de raison d'être.

1. Tome II, p. 523.
2. Tome II, p. 35.

Nous nous reprocherions de ne pas signaler encore la méthode adoptée par M. Levasseur pour l'étude de l'industrie et des nombreuses divisions qu'elle comporte. Elle nous paraît la seule vraie, et l'auteur l'expose en termes excellents : « L'homme travaille pour satisfaire ses *besoins*. Quand les substances alimentaires et les matières premières ont été mises à sa disposition par la pêche, la chasse et la culture, ou par l'extraction, elles ne peuvent pas encore pour la plupart être immédiatement consommées, c'est-à-dire utilisées pour la fin qu'il se propose. Il faut les préparer, les tailler, diviser, décomposer, etc. C'est ce qu'on nomme *industrie manufacturière*. Mais les besoins à satisfaire sont ceux du *corps* et ceux de l'*esprit*, c'est-à-dire les besoins *matériels* et les besoins *intellectuels*. Il faut *nourrir*, *vêtir*, *loger* le corps, et dans certaines circonstances *transporter* le corps et les produits du travail. Il faut *moraliser*, *instruire*, *récréer* l'esprit... De là, dans l'industrie manufacturière, cinq grandes catégories, qui correspondent à ces cinq espèces de besoins et qui travaillent directement à les satisfaire : industries de l'*alimentation*, industries du *vêtement*, industries du *logement*, industries du *transport*, industries des *besoins moraux et intellectuels*[1]. » On ne saurait mieux dire. Cette classification, que nous recommandons, repose sur des principes parfaitement clairs et nettement enchaînés. Aussi nous paraît-elle préférable aux autres, même à celle qu'un géographe et un économiste de grand mérite, E. Duval, il y a une trentaine d'années, mit un instant à la mode, et que nous voyons encore suivie dans plusieurs manuels.

Tout ce qui précède concerne la France en elle-même. Mais aujourd'hui la France « n'est plus seulement en France », c'est-à-dire en Europe; elle est un peu partout dans les quatre parties du monde. La *géographie coloniale* doit donc tenir une plus grande place dans nos préoccupations et notre étude. Il y a vingt ans à peine, notre empire d'outre-mer ne comprenait guère que 5 à 6 cent mille kilomètres carrés, peuplés de 4 à 5 millions d'habitants. Aujourd'hui, M. Levasseur peut l'évaluer à plus de 8 millions de kilomètres carrés, soit quinze fois la France, avec 33 millions et demi d'habitants. L'Extrême-Orient et l'Afrique sont devenus, après les Antilles, les deux grands marchés du monde, où tous les peuples maritimes de l'Europe se sont donné rendez-vous; la France, on le voit, n'a pas été la moins favorisée. L'auteur a donc raison de consacrer tout un volume à l'histoire et à la description de ces colonies. Nous y retrouvons la même méthode, la même abondance de faits, la même suite d'informations, les mêmes tableaux récapitulatifs que dans les deux volumes précédents. Cette partie fait corps avec les autres, de même que les colonies constituent déjà une portion considérable de notre territoire. Notre honneur est engagé à les maintenir intactes et même à les augmenter ; travailler pour elles, c'est travailler pour la grande patrie française.

---

1. Tome II, p. 167.

Telle est, dans son ensemble, ou plutôt dans ses traits essentiels, l'œuvre magistrale que M. Levasseur vient de publier sur la France, la plus complète qui ait encore paru. Il s'en dégage une idée élevée, exposée en fort beau style par l'auteur lui-même à la fin de sa préface : « Je souhaite qu'après avoir lu mon ouvrage, un Français reste convaincu qu'il est citoyen d'un État grand, malgré ses malheurs, qui a une organisation et de puissantes ressources, quoiqu'il en ait parfois abusé, que ses progrès dans le passé sont un garant de son avenir, et que cet avenir dépend moins de la nature, qui a généreusement doté la France et qui est restée depuis les premiers âges historiques et restera la même pendant bien des siècles encore, que du bon ordre social, de l'activité laborieuse de la population et de la sagesse du gouvernement. » J.-B. PAQUIER.

ÉTUDES DE LITTÉRATURE ET D'ART, par M. *Gustave Larroumet;* un vol. in-16, Hachette, 1893. — Cet ouvrage est composé, comme le titre l'indique, d'un certain nombre d'*Études* qui ont paru dans différentes revues et qui nous promènent agréablement à travers notre histoire littéraire et artistique, depuis les *ruelles* des précieuses jusqu'aux conférences de l'Odéon; toutes sont écrites avec cette netteté, cette précision, ce charme, cet art de la mise au point, qui ne laisse au lecteur que le plaisir de lire, sans fatiguer son esprit par des formules compliquées ou une pesante érudition.

Voici les titres des dix études que le volume renferme :

« Un historien de la société précieuse au XVIIe siècle: Baudeau de Somaize; — Le public et les écrivains au XVIIe siècle; — Le XVIIIe siècle et la critique contemporaine; — Adrienne Lecouvreur; — Les origines françaises du romantisme; — L'Académie des beaux-arts et les anciennes académies; — La peinture française et les chefs d'école au XIXe siècle; — Le centenaire de Scribe; — Le prince Napoléon Bonaparte; — L'enseignement au théâtre : Conférences de M. Brunetière à l'Odéon. »

J'aurais aimé à causer ici du dix-huitième siècle ou des origines du romantisme. Mais il faut savoir se borner, et je préfère m'occuper du chapitre sur *Somaize et la société précieuse*, auquel se rattache en partie le chapitre sur *Le public et les écrivains au XVIIe siècle*.

Il y a toute une bibliothèque sur l'histoire de la société précieuse. Le sujet est intéressant en lui-même, et de plus il est inséparable du grand nom de Molière.

Il faut distinguer plusieurs périodes dans l'histoire des précieuses. Il y a les précieuses du début, qui se groupent autour de la marquise de Rambouillet, et qui apportent dans la conversation et la littérature un esprit de décence et de politesse, réaction naturelle contre la grossièreté de la cour de Henri IV et le cynisme de certains écrivains du seizième siècle. Hommes de lettres et gentilshommes, nobles et roturiers sont également bien reçus chez la marquise, qui, par son tact

et sa délicatesse, exerce la plus heureuse influence sur les mœurs sociales et la littérature de l'époque. M. Larroumet a très bien montré (p. 57-68) l'influence de l'esprit précieux sur les écrivains, influence qui, à un moment donné, devait avoir du reste de fâcheux résultats. Sans doute il y a déjà, dans cette société polie, un peu de raffinement, de prétention et de purisme : mais entre 1610 et 1640 ce sont presque des qualités. Dans la seconde période, avec Julie d'Angennes, la fille de la marquise, « les défauts en germe dans l'esprit précieux se développent et le gâtent ». On va trop raffiner non seulement sur les mots, mais même sur les sentiments ; l'érudition ne se cache plus ; les femmes prétentieuses apparaissent : c'est l'époque de la *Guirlande de Julie* (1641). Il y avait cependant encore des traditions de bon ton et de bon goût. Bientôt de nouveaux cercles se forment, chez Mlle de Scudéry ou ailleurs. Le pédantisme s'étale, les fausses précieuses donnent le ton. La contagion se répand non seulement à Paris, mais dans la province. Ce sont ces précieuses qu'a connues Molière et qu'il a attaquées : son génie simple et droit détestait tout ce qui était affectation, raffinement, hypocrisie, tout ce qui s'éloignait de la vérité et de la nature. De là sont sorties les *Précieuses ridicules* et les *Femmes savantes*. Mais l'esprit précieux survécut aux attaques de Molière. On peut le suivre dans les œuvres de Fléchier et jusqu'à la fin du dix-septième siècle ; on le retrouve au dix-huitième dans le salon de la marquise de Lambert. C'est que « l'esprit précieux, comme l'esprit gaulois, est une part nécessaire de l'esprit français ; il n'a cessé de rendre des services ; il ne finirait qu'au grand dommage de nos qualités nationales, ou plutôt il faudrait pour le détruire une transformation impossible de la vie sociale elle-même. En effet, on le trouve partout où la littérature est un besoin de la société polie ; il représente la fleur délicate de la civilisation. » (p. 52).

Mais connaissons-nous bien les précieuses ? est-il équitable de les juger d'après les attaques de Molière, qui les détestait ? M. Larroumet confronte très habilement la critique de Molière avec le témoignage d'un ami des précieuses, de Baudeau de Somaize. C'est l'intérêt de cette étude sur un personnage fort peu intéressant par lui-même. « Inconscient dans le cynisme, type de sottise et de fatuité, mélange de Mascarille et de Trissotin, unissant la bassesse d'âme et la nullité du talent » (p. 52), il a pourtant écrit des œuvres qui ont « une valeur de hasard ». Très peu connu lui-même, il débute en 1657 par des *Remarques sur la Théodore*, tragi-comédie de Boisrobert, et disparaît après 1661. Molière avait fait représenter les *Précieuses ridicules* le 18 novembre 1659. Le 12 janvier suivant, Somaize prend un privilège pour les *Véritables Précieuses*, comédie en un acte et en prose. Il accuse Molière d'avoir copié la *Précieuse* de l'abbé de Pure, d'avoir pris aux Italiens le canevas de leurs pièces. Il appelle sa comédie les *Véritables Précieuses*. « Je leur ai donné ce nom, dit-il, parce qu'elles parlent véritablement le langage qu'on attribue aux précieuses. » La

pièce n'est du reste qu'une contrefaçon de l'œuvre de Molière. Un peu plus tard (le 12 avril 1660), il fait paraître les « *Précieuses ridicules*, comédie nouvelle mise en vers ». C'est la pièce de Molière qu'il se permettait de versifier, tout en prétendant que cet ouvrage n'était pas de Molière, et que Molière l'avait volé à l'abbé de Pure et aux Italiens. Quelques mois après (12 juillet 1660), il publie le *Procès des précieuses*, en vers burlesques. Cette pièce ne fut pas représentée. Laissons de côté une petite brochure, la *Pompe funèbre de Scarron* (14 octobre 1660), où, imitant la *Pompe funèbre de Voiture* par Sarrazin, il attaque avec vivacité tous les écrivains de son temps. Arrivons à deux œuvres plus importantes : le *Dictionnaire des Précieuses* (12 avril 1660), et le *Grand Dictionnaire historique des Précieuses* (26 juin 1661). Dans le premier il nous donne la *Clé du langage des ruelles;* il énumère les principales locutions du langage précieux : on comprend aisément l'importance qu'a pour nous ce vocabulaire. L'autre nous fait connaître ce que c'était que les précieuses, et, malgré les allégories bizarres et les noms empruntés dont il est rempli, aucun autre ouvrage ne nous fait aussi bien pénétrer dans la société précieuse, aux environs de l'an 1660. Somaize est bien renseigné; il est exact dans l'ensemble; de plus, il est favorable aux précieuses. Quelle idée pouvons-nous nous en faire d'après lui?

« Voir beaucoup de monde, et surtout des gens de lettres, parler de toutes choses, mettre au monde quelque auteur, ce que chacune d'elles affecte en particulier, faisant gloire de donner de la réputation à ceux qui s'attachent à leur montrer ce qu'ils font de nouveau », tel est l'idéal de la précieuse.

« Elle aime fort la lecture, les vers, la conversation ». Elle sera heureuse qu'on la loue « de savoir bien coucher par écrit, d'avoir de grandes connaissances, de faire des romans, de bien parler et de savoir inventer des mots nouveaux ». Elle est « fortement persuadée qu'une pensée ne vaut rien lorsqu'elle est entendue de tout le monde »; elle croit « qu'il faut nécessairement qu'une précieuse s'exprime autrement que le peuple, afin que ses pensées ne soient entendues que de ceux qui ont des clartés au-dessus du vulgaire ». Certaines s'occupent aussi de l'orthographe et veulent en créer une nouvelle « où l'on écrirait de même qu'on parlait ». On en cite une « qui enseignait le droit publiquement ». Beaucoup sont attirées par les sciences, par l'astronomie et l'astrologie, la chimie et l'alchimie. Leurs passe-temps n'étaient pas tous littéraires, et la passion du jeu les entraînait souvent fort loin. Un autre goût qu'il faut aussi signaler chez les précieuses, c'est le goût de l'indépendance, et par conséquent du célibat; qu'on se rappelle de quelle façon l'Armande des *Femmes savantes* traite cette délicate question. Beaucoup abusaient de cette liberté, ou, après l'avoir aliénée, essayaient de la reprendre. Et M. Larroumet arrive à cette conclusion piquante que cette société précieuse des environs de 1660 était en somme, au point de vue

moral, assez mal composée. « Galanterie souvent poussée très loin, visites, réceptions, jeu, telles étaient les occupations favorites des précieuses. Il y avait beaucoup de ménages troublés dans le monde précieux. Avec tant de joueuses, de femmes séparées, de veuves résignées, de filles indépendantes, il était inévitable qu'une forte part de demi-monde se mêlât à la société précieuse. » (pp. 47-49.)

Tels sont les renseignements que nous trouvons dans Somaize et que M. Larroumet a mis en lumière dans son étude. Nous connaissions bien déjà le jargon des précieuses; nous connaissions moins leur vie et leur personnalité. La précieuse nous apparaît maintenant telle qu'aux environs de 1659 elle dut frapper les yeux et choquer l'esprit de Molière. On a quelquefois accusé l'auteur des *Précieuses ridicules* et des *Femmes savantes* d'exagération et même d'injustice. Cette étude sur Somaize nous servira à mieux comprendre pourquoi notre grand comique, au début et à la fin de sa carrière, s'est attaqué aux Cathos et aux Philaminte. Pierre ROBERT.

DIE SCHULEN UND DER ORGANISCHE BAU DER VOLKSSCHULE IN FRANKREICH (les Écoles et l'Organisation de l'enseignement primaire en France), par *Oscar Mey*, Dr phil.; 1 vol. in-8°, Berlin, 1893. — Le volume publié tout récemment sous ce titre par un professeur de Berlin, qui a visité la France et les écoles françaises dans le courant de l'année dernière, mérite d'être signalé, tant pour l'exactitude du tableau très complet qu'il présente de notre enseignement primaire, que pour l'esprit d'impartialité et les sentiments élevés dont l'auteur est animé. A ce point de vue, la traduction de quelques passages de l'introduction placée par M. Mey en tête de son ouvrage intéressera sûrement nos lecteurs.

« Il a paru, dit-il, tant en Allemagne qu'à l'étranger, et en particulier à la suite de l'Exposition universelle de 1889, de nombreux écrits dont les auteurs ont rendu témoignage des grands progrès accomplis par la France sur le terrain de l'instruction primaire, depuis ses désastres de 1870[1]. Quelques voix même, à l'étranger, —

1. Voici les titres de quelques écrits sur ce sujet, parus en Allemagne et en Autriche depuis l'Exposition :

Pädagogische Skizzen aus Frankreich, par M. le directeur Dr Laubert, Francfort-sur-l'Oder, 1890;

Das französische Volksschulwesen, par M. le recteur J.-P. Richter, Halle, 1891;

Die französische Volksschule und der gewerbliche Unterricht, par M. le Dr Weigert;

Die Schule Frankreichs in ihrer historischen Entwickelung, par M. le Dr Heinzig. 1892;

Articles de M. Ludwig Fleischner publiés dans divers périodiques, Hartleben, Vienne.

En Angleterre a paru : *Elementary Education in France*, par Thomas Henry Teegan, Dublin, 1891. — *Note de M. Oscar Mey.*

Nous avons rendu compte en leur temps de la plupart de ces ouvrages. — *La Rédaction.*

voix que l'on peut croire impartiales, — commencent à dire que l'Allemagne, la terre classique des écoles, ne tient plus aujourd'hui la tête. Il m'a semblé en conséquence qu'il serait d'un intérêt particulier d'étudier de plus près les institutions scolaires de la France, et de réunir ici le résultat de mes expériences et de mes observations, plus spécialement sur l'enseignement primaire.

» On me permettra de prendre comme épigraphe ces lignes écrites dernièrement par un officier allemand à la fin d'une brochure sur l'armée russe : « Ce n'est pas par de plates flatteries adressées à la » vanité nationale que se manifeste le véritable patriotisme; il ne » consiste pas davantage à se faire, par défaut de jugement, l'instru- » ment inconscient d'intrigues qui ne cachent que des visées égoïstes; » il consiste à avoir le courage de dire la vérité, même quand elle » doit être désagréable. »

» L'histoire nous montre qu'après les grandes calamités nationales, les peuples chez lesquels la force morale n'est pas encore éteinte au sein des masses, reconnaissent le prix des choses de l'esprit et s'appliquent avec ardeur à cultiver et à accroître leur patrimoine intellectuel.

» C'est ainsi qu'après les malheurs de la dernière guerre, en France, un certain nombre d'hommes, mus par un sentiment patriotique, et pénétrés de cette vérité que la culture intellectuelle et morale d'un peuple est le seul fondement solide de sa puissance politique, commencèrent l'œuvre de régénération, dans laquelle ils furent soutenus par l'esprit de sacrifice dont toute la nation était animée.

» Les noms de ces hommes et les résultats de leurs efforts, on les trouvera dans les pages qui vont suivre, et mieux encore dans l'écrit déjà mentionné de M. le directeur Laubert de Francfort-sur-l'Oder.

» Il était naturel que la France, voulant réorganiser ses écoles primaires, tournât d'abord ses regards sur nos propres institutions et sur celles des autres peuples germaniques. Aussi l'Allemagne, la Suisse, la Suède et l'Autriche furent-ils les pays que les réformateurs français étudièrent avec le plus d'attention.

» Les renseignements recueillis dans ces pays et ailleurs ont été rassemblés au Musée pédagogique, à Paris, où ils sont mis à la disposition de chacun. Les journaux d'éducation les plus importants de tous les pays et une riche bibliothèque fournissent les matériaux nécessaires à celui qui veut savoir à quoi s'en tenir sur l'état actuel de l'instruction primaire chez les différents peuples.

» Lorsque, peu de temps après mon arrivée à Paris, je franchis pour la première fois le seuil du Musée pédagogique, qui est ouvert à tous les étrangers de la façon la plus hospitalière, je fus tout particulièrement touché, comme Allemand, de voir, à une place d'honneur dans le vestibule qui précède la salle de travail, les portraits d'un Luther, d'un Pestalozzi, d'un Erasme. Quoi ! ces hommes placés à l'entrée d'un temple édifié par la nation que nous sommes habitués à regarder

comme l'ennemi héréditaire! Quel contraste! Mais il faut avoir fréquenté ce Musée, il faut s'être trouvé en relations personnelles avec des Français qui ont étudié notre littérature, qui ont visité notre pays, pour s'apercevoir qu'entre la France qui, pendant presque un siècle, avait été retenue à dessein dans l'ignorance par le manque de bonnes écoles et de maîtres suffisamment préparés, et la France d'aujourd'hui, qui a fait sien le mot de Schiller :

Kein Land der Freiheit sei dem anderen fremd [1],

il y a une profonde différence. On s'aperçoit en outre bientôt qu'il faut distinguer, surtout lorsqu'on parle de la capitale, entre la France des cafés-concerts, des boulevards, d'une presse sans scrupule qui a recours aux excitations malsaines du chauvinisme et au scandale pour gagner plus facilement de l'argent, et la France qui travaille d'un effort continu au développement de toutes les facultés de son peuple.

» De même que celui qui aura appris à connaître cette France bénie de la nature, si riche en trésors intellectuels, saura l'apprécier; de même je suis convaincu que ceux qui connaîtront l'Allemagne ne la jugeront pas avec un étroit chauvinisme, mais sauront reconnaître en elle une égale et un adversaire chevaleresque. Ce serait un bonheur pour l'humanité si ces deux grands peuples tenaient toujours l'un envers l'autre un langage franc et loyal, dégagé de haine et d'envie, et s'ils apprenaient à s'estimer mutuellement de plus en plus; on verrait alors disparaître l'absurde pensée qu'il soit possible d'anéantir ou de réduire à l'impuissance, soit l'une, soit l'autre des deux plus importantes nations modernes. »

A la fin de son livre, après avoir exposé avec beaucoup de clarté et d'exactitude tous les détails de l'organisation de nos écoles, l'auteur revient sur cette idée que c'est un crime que d'exciter les peuples à se haïr, et que la mission de l'instituteur doit être, au contraire, de dissiper les préjugés injustes et d'inspirer des sentiments de fraternité. Et il termine par ce trait, qu'il nous plaît de trouver sous la plume d'un professeur allemand :

« J'ai plaisir à me rappeler un petit épisode d'une de mes visites dans une école communale de Paris. Je prenais congé du directeur, qui m'avait conduit de la façon la plus amicale dans les différentes classes de l'établissement. Nous regardions par la fenêtre dans le préau, où les élèves, pleins d'entrain et de gaieté, prenaient justement leur récréation. Mon collègue alors, se tournant vers moi, me dit : « Ne serait-ce pas une chose injuste que d'élever tous ces jeunes cœurs » dans la haine de votre peuple? »

X.

1. « Que nul pays libre ne soit pour l'autre un étranger. »

CHRONIQUE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE
EN FRANCE

Vote de la loi relative au traitement et au classement des instituteurs. — La Chambre des députés a adopté, dans sa séance du 18 juillet 1893, la proposition de loi tendant à modifier le texte de la loi du 19 juillet 1889, relative au traitement et au classement des instituteurs, avec les modifications introduites par le Sénat.

Ces modifications sont les suivantes :

Suppression de l'augmentation des indemnités de direction (art. 8):

Maintien de l'indemnité représentative de logement (art. 10, 11, 14 et 15);

Suppression du 2e paragraphe de l'article 11, d'après lequel les années passées à l'école normale comptaient pour le stage, quel que fût l'âge d'entrée des élèves;

Maintien du taux des indemnités de résidence (art. 12);

Suppression de la durée maximum du stage (art. 24);

Addition à l'art. 25 d'une disposition d'après laquelle l'avancement pour le personnel mentionné à l'article 13 aura lieu après trois ans au moins et *six ans au plus* passés dans la classe immédiatement inférieure;

Suppression de la garantie des suppléments communaux (art. 32);

Suppression de la disposition insérée à l'article 33 accordant une augmentation de 100 francs aux instituteurs titulaires qui ne sont pas rangés en 3e classe après quinze ans de services;

Maintien de la disposition insérée à l'article 34 portant que la loi sera applicable en quatre annuités;

Mise *à la charge des communes* des indemnités dues aux maîtresses de couture;

Addition à l'article 48 (paragraphe 15) d'une disposition permettant de relever, dans certains cas, le taux des indemnités de logement.

Circulaire relative aux certificats d'instruction primaire prévus par la loi du 19 mai 1874. — M. le ministre de l'instruction publique a prévenu son collègue du commerce que, dans certains départements, les instituteurs ou inspecteurs primaires continuent à délivrer, aux enfants âgés de moins de quinze ans, les certificats d'instruction primaire prévus par l'article 9 de la loi du 19 mai 1874 sur le travail des enfants. Dans d'autres départements, au contraire, ces fonctionnaires déclarent ne plus pouvoir délivrer ces certificats par suite de la promulgation de la loi du 2 novembre 1892. Il en résulte, dans ce dernier cas, que des difficultés s'élèvent entre les parents ou les patrons et les instituteurs.

En conséquence, les inspecteurs et instituteurs primaires ont été informés qu'aux termes de la loi du 2 novembre 1892, ils n'ont plus à délivrer le certificat spécial prévu par l'article 9 de la loi de 1874, dont les dispositions ont été abrogées.

CONSEIL GÉNÉRAL DE LA SEINE. PROPOSITION D'OUVERTURE D'UN CONCOURS POUR LA CONFECTION D'UN MANUEL D'ENSEIGNEMENT MORAL ET CIVIQUE. — Il a été présenté au Conseil général de la Seine une proposition signée par une trentaine de membres et tendant « à ce qu'il soit ouvert par le département de la Seine un concours pour la confection de manuels d'enseignement moral et civique dans les écoles primaires de la Seine ».

EXPOSITION SCOLAIRE AGRICOLE A ARRAS. — A l'occasion du concours régional, une Exposition scolaire agricole a été organisée à Arras par les soins de l'inspection académique, dans les locaux de l'École des beaux-arts.

Plus de 150 instituteurs et institutrices, répondant à l'appel qui leur a été adressé, ont envoyé des travaux personnels et des devoirs d'élèves. L'école normale était représentée par un herbier très complet, une carte agricole et des cultures démonstratives en milieu stérile.

M. le préfet du Pas-de-Calais, M. le recteur de l'académie, et M. l'inspecteur général Duplan ont visité l'exposition ; ils ont examiné avec intérêt les travaux des maîtres et exprimé leur satisfaction en termes élogieux pour les exposants.

M. Viger, ministre de l'agriculure, a tenu aussi à se rendre compte de l'état de l'enseignement agricole dans le département. Accompagné de M. le préfet et d'une suite nombreuses de notabilités administratives, il a visité en détail toutes les parties de l'exposition.

Avant de se retirer, M. le ministre a, dans une allocution chaleureuse, montré la nécessité de démocratiser l'enseignement agricole, en le faisant pénétrer dans les masses; il a fait appel au dévouement des instituteurs, et a remercié l'inspecteur d'académie de l'impulsion qu'il a donnée à l'enseignement de l'agriculture dans le Pas-de-Calais. En même temps, et pour bien marquer sa satisfaction, il a accordé aux instituteurs classés les trois premiers par le jury une médaille d'or, une médaille de vermeil et une médaille d'argent.

SECTION NORMALE DE L'ÉCOLE NATIONALE D'ARTS ET MÉTIERS DE CHALONS. — Un arrêté du ministre du commerce, de l'industrie et des colonies, en date du 11 juin 1891, a créé, à l'École nationale d'arts et métiers de Châlons, une section normale destinée à former des maîtres techniques pour les écoles primaires supérieures et professionnelles ou d'apprentissage placées sous le régime de la loi du 11 décembre 1880. La durée des études dans cette section est de deux années.

L'enseignement comprend, indépendamment des travaux d'atelier, les programmes ci-après des cours des écoles nationales d'arts et métiers, savoir :

1° Arithmétique (revision) ; 2° algèbre ; 3° géométrie ; 4° trigonométrie ; 5° géométrie descriptive et ses applications ; 6° notions complémentaires de mathématiques ; 7° cosmographie, arpentage et nivellement ; 8° cinématique (chapitre Ier) ; 9° physique industrielle (3e année) ; 10° chimie industrielle (3e année) ; 11° dessin (les deux dernières années) ; 12° technologie (les trois années).

Peuvent y être reçus en qualité de boursiers : 1° sur leur demande, les instituteurs pourvus du certificat d'aptitude au professorat des écoles normales et des écoles primaires supérieures ; 2° après un examen, les instituteurs titulaires pourvus du brevet supérieur.

L'examen porte sur les matières comprises dans le programme des conditions d'admission dans les écoles d'arts et métiers, à l'exception, toutefois, de la langue française, de l'histoire et de la géographie : il a lieu au chef-lieu de chaque département, sous la surveillance d'une commission nommée par le préfet.

Le régime de la section normale est l'internat. La bourse allouée par le ministère du commerce, de l'industrie et des colonies comprend le logement et la nourriture à l'école normale de Châlons.

Un certificat d'aptitude au professorat dans les écoles pratiques d'industrie est délivré par le ministre du commerce, de l'industrie et des colonies aux élèves de la section qui subissent avec succès le concours qui suit l'achèvement des études.

La rentrée de la section normale a lieu chaque année le 15 octobre. Les demandes d'admission au concours doivent être adressées, au ministère du commerce, de l'industrie et des colonies, accompagnées du bulletin de naissance du candidat et d'une copie de ses titres certifiée conforme.

Avis relatif a des cours organisés par la Société d'enseignement libre « La Pléiade ». — La Société d'enseignement libre *la Pléiade* a fondé récemment à Paris des cours gratuits d'enseignement primaire supérieur et professionnel, cours divisés en deux groupes. Le premier comprend l'enseignement des lettres et des sciences pour la préparation aux examens élémentaire et supérieur ; le second s'occupe de l'enseignement professionnel et commercial.

Les cours ont lieu, 3, rue Boutebrie, le jeudi, de 8 heures à midi, et de 1 heure à 6 h. 1/2.

Les renseignements complémentaires seront fournis soit à l'école communale de filles, 3, rue Boutebrie, à Paris, le jeudi, ou à la direction, 40, rue des Saints-Pères, tous les jours de 2 à 5 heures.

Placement gratuit des élèves.

Vœux du conseil départemental de l'Aveyron. — Le Conseil départemental de l'Aveyron, dans sa séance du 23 mars 1893, a émis les vœux suivants :

1° Que les garderies soient supprimées ou que leur installation soit réglementée ;

2° Que l'admission au certificat d'études soit fixée à douze ans;

3° Que le cahier de devoirs mensuels soit supprimé et remplacé par le cahier de roulement;

4° Qu'un carnet de préparation des classes soit demandé aux instituteurs et institutrices publics.

VŒU DU CONSEIL DÉPARTEMENTAL DES PYRÉNÉES-ORIENTALES. — Le Conseil départemental des Pyrénées-Orientales a émis le vœu « que les candidats au certificat d'aptitude pédagogique qui ont été reçus à l'examen écrit soient admis pendant deux sessions consécutives à subir les épreuves pratique et orale, ainsi que cela se pratique aux divers examens du baccalauréat ».

EXPOSITION INTERNATIONALE DES PRODUITS DU COMMERCE ET DE L'INDUSTRIE. — Le Comité de l'Exposition internationale des produits du commerce et de l'industrie au palais des Beaux-Arts (Champ de Mars, galerie Rapp) a informé M. le ministre de l'instruction publique que tous les jours, de 10 heures à midi, les élèves des lycées, collèges et écoles seront admis à visiter l'exposition par séries de dix, sous la conduite d'un ou de deux professeurs, à titre absolument gratuit.

Les écoles professionnelles pourront exposer à titre gracieux, à la seule condition de faire leur installation à leurs frais. Elles participeront aux récompenses comme les autres exposants.

Pour tous les autres renseignements complémentaires, les chefs d'établissements sont invités à s'adresser au Comité de la direction de l'Exposition.

GRATUITÉ DES EAUX DE VICHY POUR LES INSTITUTEURS ET INSTITUTRICES. — D'une circulaire de M. le ministre de l'instruction publique, en date du 19 mai 1893, il résulte que l'administration de l'établissement thermal de Vichy accorde la gratuité, sans autorisation spéciale, aux instituteurs et institutrices, aux dates suivantes :

1° Du 15 mai au 15 juin ;

2° Du 15 août au 15 septembre,

sur la production de certificats délivrés par le maire et par un médecin de la localité où le fonctionnaire se trouve et constatant que l'usage des eaux lui est recommandé pour sa santé.

COURRIER DE L'EXTÉRIEUR

Allemagne. — Nous empruntons à la *Pädagogische Zeitung* de Berlin le tableau suivant qui indique, pour chacun des Etats de l'empire d'Allemagne, le nombre des élèves des écoles primaires, la proportion du nombre des écoles à celui des habitants, et la proportion du nombre des maîtres à celui des élèves :

ÉTATS	Nombre d'élèves	Nombre d'habitants pour une école	Nombre d'élèves pour un maître
Prusse	4.916.476	862	69
Bavière	827.279	776	62
Saxe (Royaume)	976.644	1.601	73
Wurtemberg	314.690	910	73
Bade	272.690	1.049	75
Hesse	163.035	977	64
Mecklenbourg-Schwerin	84.834	486	41
Saxe-Weimar	53.540	701	61
Mecklenbourg-Strelitz	15.309	419	43
Oldenbourg	60.407	597	63
Brunswick	68.999	984	65
Saxe-Meiningen	39.592	713	67
Saxe-Altenbourg	29.625	885	66
Saxe-Cobourg-Gotha	33.503	816	58
Anhalt	45.222	1.030	65
Schwarzbourg-Sondershausen	12.963	803	63
Schwarzbourg-Rudolstadt	14.567	655	60
Waldeck-Pyrmont	10.440	473	71
Reuss branche aînée	10.988	1.364	78
Reuss branche cadette	19.503	1.051	67
Schaumbourg-Lippe	6.758	932	95
Lippe-Detmold	22.535	856	86
Lubeck	8.956	1.738	45
Brême	75.718	3.122	47
Hambourg	66.658	6.300	41
Alsace Lorraine	223.845	577	46
Empire allemand	7.925.688	874	66

— La ville de Stuttgard vient d'accorder à ses instituteurs une élévation assez importante du taux des traitements. Le traitement de début a été porté de 1,150 marks à 1,300; le traitement maximum, qui était de 1,700 marks, a été porté à 2,000; ce traitement maximum est atteint par sept augmentations successives de 100 marks, qui ont lieu tous les quatre ans. A ces chiffres, il faut ajouter le supplément de traitement de 150 marks payé par l'État, et l'indemnité de loge-

ment de 600 marks, également à la charge de l'État; en sorte que le traitement de début d'un instituteur de Stuttgard est actuellement de 1,300 + 150 + 600 = 2,050 marks.

Chili. — Nous lisons dans la *Pädagogische Zeitung* de Berlin:

« Un arrêté du ministère chilien, très important à connaître pour les professeurs que le gouvernement du Chili cherche à engager en Europe pour ses écoles normales, porte que les professeurs dont l'engagement a pris fin, ou est sur le point de prendre fin, pourront continuer leur service dans l'enseignement public, mais *sans avoir droit à aucune indemnité en ce qui concerne le taux du cours de l'argent.* La plupart des professeurs européens actuellement au Chili ont été engagés au cours de 34 pence; mais le cours est aujourd'hui tombé à 15 pence 3/8; en sorte que les intéressés visés par l'arrêté ci-dessus perdent plus de la moitié du traitement précédemment touché par eux. Avis à ceux qui auraient envie d'aller professer dans une école normale chilienne. »

République Argentine. — M. Zubiaur, ancien inspecteur scolaire, aujourd'hui directeur du collège national de la province d'Entre-Rios, connu sous le nom de *Collège d'Uruguay* (ou, plus correctement, *Collège de Concepcion-del-Uruguay*), nous envoie quelques détails sur cet établissement, le troisième en date (il a été fondé en 1849) des dix-sept collèges nationaux de la République Argentine.

M. Zubiaur a introduit, dans le collège dont il a pris la direction il y a un an, des réformes dignes d'éloges et dont la plus importante a porté sur le mode d'enseignement. Voici ce qu'il écrit à ce sujet:

« La République Argentine n'ayant pas d'école normale supérieure où puissent se former les professeurs de l'enseignement secondaire, les chaires de nos collèges nationaux sont confiées à toute personne munie d'un titre pouvant faire supposer qu'elle possède les connaissances nécessaires. Avocats, médecins, ingénieurs, nationaux ou étrangers, tel est le personnel de professeurs de nos collèges. Sur les dix-sept que compte le collège national d'Uruguay, il y a deux avocats, trois médecins, deux docteurs en philosophie, un chimiste, un arpenteur, un bachelier, et deux maîtres primaires avec le diplôme de *profesor normal.*

» Comme presque tous ces professeurs manquent d'études pédagogiques, la méthode fait ordinairement défaut dans leur enseignement. Leur manière d'enseigner consiste, en général, à indiquer des leçons dans un livre et à les faire réciter par cœur, ou à expliquer les leçons du livre, sans toutefois en exiger la récitation littérale, ou encore en un mélange de tout cela. La formule consacrée semble être celle-ci: « Lis ou écoute; pas d'observation, pas de réflexion ». On s'est efforcé de détruire cette routine, en ôtant des mains des professeurs et des élèves les livres qu'on y voyait durant les leçons, en inspectant les

classes, en multipliant les conseils, en exigeant des compositions écrites et d'autres travaux pratiques...

» A tout cela on a ajouté, durant la présente année, l'enseignement du travail manuel éducatif, selon le système suédois pratiqué à Nääs; celui du dessin d'après nature, auquel on a essayé de donner une tendance pratique pour l'utiliser spécialement dans l'étude des sciences physiques et naturelles; et enfin les jeux athlétiques en plein air, qui ont remplacé la dangereuse gymnastique acrobatique d'autrefois et la gymnastique de salon, encore en vogue dans d'autres collèges nationaux et dans les écoles normales primaires.

» Parmi les innovations introduites dans le courant de l'année, il ne faut pas oublier les excursions scolaires à longue distance, dont l'une, composée d'environ quarante personnes, tant professeurs qu'élèves, voyageant en bateau à vapeur, en chemin de fer, à pied, a visité les villes de Concordia et de Federacion, dans la province d'Entre-Rios, et celle de Salto, située dans la république voisine. Une petite brochure a rendu compte de cette expédition, la première, en ce genre, qui se soit effectuée dans notre pays. »

ERRATUM. — Dans le n° du 15 juillet 1893, p. 81, ligne 18, *au lieu de* « la collation des notes », lire : « la collation des textes ».

Le gérant : A. Bouchardy.

IMPRIMERIE CENTRALE DES CHEMINS DE FER.
IMPRIMERIE CHAIX, RUE BERGÈRE, 20, PARIS. — 15744-7-93. — (Encre Lorilleux).

Nouvelle série. Tome XXII. N° 9. 15 septembre 1983.

REVUE PÉDAGOGIQUE

LOI SUR LES TRAITEMENTS
DES INSTITUTEURS

(Textes combinés du 19 juillet 1889 et du 25 juillet 1893.)

Dans son numéro du 15 mai dernier, la *Revue pédagogique* publiait une étude assez détaillée sur la *loi Viger*. On pourrait dire aujourd'hui presque aussi légitimement la *loi Combes*. Disons : *la loi*, tout court, puisque propositions et amendements ont fait place à un acte souverain des pouvoirs publics, qui a désormais l'autorité et l'impersonnalité de la loi du pays.

Que notre premier mot soit pour remercier les deux Chambres d'avoir mené à bonne fin cette œuvre épineuse, dont nous osions à peine espérer la réussite, tant le délai fatal était proche et menaçant. Ainsi, quatre ans après le vote de cette loi de 1889, — qui se réservait un laps de huit années, rien que pour faire disparaître les classes provisoires ! — non seulement il n'y a plus de classes provisoires, mais toute l'échelle du classement et par suite des traitements se trouve relevée par une augmentation de crédits de près de 15 millions, c'est-à-dire d'une somme qui double la dotation allouée par la loi de 1889.

Tant qu'un projet est à l'étude et en cours de délibération devant l'une des deux Chambres, il est à propos d'en discuter les dispositions pied à pied, jusque dans le plus vif détail. C'est l'heure de donner la parole à quiconque croit avoir, sur quelque point que ce soit, une plainte à faire entendre, un intérêt à défendre, une réforme à proposer. La loi votée, l'intérêt de tous ces débats rétrospectifs pâlit aussitôt. Et une autre question se pose.

La bataille est finie : elle est gagnée, et bien gagnée. Il reste

maintenant à nous rendre compte de ses résultats, à bien voir ce que nous avons obtenu, ce à quoi il faut renoncer ou pour toujours ou pour longtemps; il reste surtout à la lire attentivement, cette loi remaniée, pour en mesurer exactement les effets, soit immédiats, soit prochains, soit lointains. C'est à cette rapide étude que nous convions nos lecteurs, et, pour la leur faciliter, nous leur donnons, avant tout, les textes combinés qui composent une loi unique, quoique formée de deux morceaux de date différente s'emboitant en quelque sorte l'un dans l'autre : celui du 19 juillet 1889 et celui du 25 juillet 1893.

LOI DES 19 JUILLET 1889 ET 25 JUILLET 1893[1]

SUR LES DÉPENSES ORDINAIRES DE L'INSTRUCTION PRIMAIRE PUBLIQUE ET LES TRAITEMENTS DU PERSONNEL DE CE SERVICE

CHAPITRE PREMIER

Dépenses ordinaires de l'enseignement primaire public.

ARTICLE PREMIER. — Les dépenses ordinaires de l'enseignement primaire public sont à la charge de l'État, des départements et des communes, selon les règles édictées par la présente loi.

ART. 2. — Sont à la charge de l'Etat :

1° Les traitements du personnel des écoles élémentaires et des écoles maternelles créées conformément aux articles 13 et 15 de la loi organique du 30 octobre 1886;

2° Les traitements du personnel des écoles primaires supérieures et des écoles manuelles d'apprentissage créées conformément aux articles 13 et 28 de la loi organique;

3° Les suppléments de traitement prévus aux articles 8 et 9;

4° Les traitements du personnel des écoles normales;

5° Les traitements du personnel de l'administration et de l'inspection;

6° Les frais de tournées et de déplacement des fonctionnaires de l'inspection;

7° Les frais d'entretien des élèves dans les écoles normales et, en général, les dépenses de ces écoles non prévues à l'article suivant;

8° L'allocation afférente à la médaille d'argent prévue à l'article 45 de la présente loi.

---

1. Nous imprimons *en italiques* les articles ou parties d'articles de la loi du 25 juillet 1893 qui modifient ou remplacent ceux de la loi du 19 juillet 1889.

Le mot *nouveau* indique les articles contenant des dispositions nouvelles qui ne figuraient pas dans la loi du 19 juillet 1889; pour ne pas changer la numérotation des articles, le Parlement a souvent affecté le numéro d'ordre d'un article abrogé à un article nouveau qui n'a aucun rapport avec l'ancien article.

Art. 3. — Sont à la charge des départements :

1° L'indemnité prévue à l'article 23;

2° L'entretien et, s'il y a lieu, la location des bâtiments des écoles normales;

3° L'entretien et le renouvellement du mobilier de ces écoles et du matériel d'enseignement;

4° Le loyer et l'entretien du local et du mobilier destinés au service départemental de l'instruction publique;

5° Les frais de bureau de l'inspecteur d'académie;

6° Les imprimés à l'usage des délégations cantonales et de l'administration académique.

7° Les allocations aux chefs d'atelier, contremaîtres et ouvriers chargés par les départements de l'enseignement agricole, commercial ou industriel dans les écoles primaires de tout ordre et dans les écoles régies par la loi du 11 décembre 1880.

Art. 4. — Sont à la charge des communes :

1° L'indemnité de résidence prévue à l'article 12;

2° L'entretien et, s'il y a lieu, la location des bâtiments des écoles primaires, le logement des maîtres ou les indemnités représentatives;

3° Les frais de chauffage et d'éclairage des classes dans les écoles primaires;

4° La rémunération des gens de service dans les écoles maternelles, et, si le conseil municipal décide qu'il y a lieu, dans les autres écoles primaires publiques :

5° L'acquisition, l'entretien et le renouvellement du mobilier scolaire et du matériel d'enseignement;

6° Les registres imprimés à l'usage des écoles;

7° Les allocations aux chefs d'atelier, contremaîtres et ouvriers chargés par les communes de l'enseignement agricole, commercial ou industriel dans les écoles primaires de tout ordre et dans les écoles régies par la loi du 11 décembre 1880.

Art. 5. — Il ne pourra être créé aucun établissement primaire supérieur, école ou cours complémentaire, ni aucun poste dans les écoles primaires élémentaires ou maternelles, si un crédit spécial n'a été préalablement inscrit à cet effet dans la loi de finances.

Les écoles primaires supérieures et les cours complémentaires cesseront d'être entretenus par l'État, si l'effectif de l'école primaire supérieure pendant trois années consécutives s'est abaissé au-dessous de quinze élèves par année d'études, et celui du cours complémentaire au-dessous de douze élèves par année d'études.

L'approbation ministérielle requise par l'article 13 de la loi organique ne sera donnée pour les écoles primaires supérieures et pour les cours complémentaires que si la commune s'est engagée à inscrire pour cinq ans au moins les dépenses qui lui incombent, pour ces deux établissements, au nombre des dépenses obligatoires.

CHAPITRE II

Classement et traitement du personnel.

ART. 6. — Les instituteurs et institutrices des écoles primaires élémentaires et maternelles sont répartis en stagiaires et titulaires.

Les stagiaires forment *un effectif de 15 0/0*[1].

Les titulaires se divisent en cinq classes, dont les effectifs numériques sont, par rapport à l'effectif total, dans les proportions suivantes :

5e classe	25 0/0
4e classe	25 0/0
3e classe	20 0/0
2e classe	10 0/0
1re classe	5 0/0[2]

La classe est attachée à la personne; elle peut être attribuée sans déplacement *et reste acquise au fonctionnaire, en cas de passage d'un département dans un autre.*

ART. 7. — Le traitement des instituteurs et institutrices de chaque classe est fixé ainsi qu'il suit :

INSTITUTEURS			INSTITUTRICES		
5e classe . .	1,000 francs.		5e classe . .	1,000 francs.	
4e classe . .	1,200	—	4e classe . .	1,200	—
3e classe . .	1,500	—	3e classe . .	1,400	—
2e classe . .	1,800	—	2e classe . .	1,500	—
1re classe . .	2,000	—	1re classe . .	1,600	—

ART. 8. — Les titulaires chargés de la direction d'une école comprenant plus de deux classes reçoivent à ce titre un supplément de traitement de 200 francs. Ce supplément est porté à 400 francs si l'école comprend plus de quatre classes[3].

ART. 9. — Dans les écoles qui comprennent une classe d'enseignement primaire supérieur, dite cours complémentaire, le maître chargé de ce cours reçoit un supplément de traitement de 200 francs.

ART. 10. — Indépendamment du traitement fixé aux articles précédents, les instituteurs et les institutrices titulaires ont droit :

---

1. Au lieu de 20 0/0.

2. Au lieu de : 5e classe 35 0/0
— 4e classe 25 0/0
— 3e classe 15 0/0
— 2e et 1re (ensemble). . 5 0/0

3. C'est le texte de la loi de 1889 qui a été maintenu par le Sénat, contrairement aux propositions de la Chambre (qui avait adopté une rédaction nouvelle ainsi conçue : « Les titulaires chargés de la direction d'une école à plusieurs classes reçoivent un supplément de traitement d'autant de fois 100 francs que l'école compte de classes moins une, sans toutefois que ce supplément puisse excéder 400 francs ».)

1° Au logement ou à l'indemnité représentative fixée par arrêtés préfectoraux;

2° A une indemnité de résidence dans les cas prévus à l'article 12.

L'indemnité de résidence n'est pas soumise à retenue (sauf l'exception prévue aux dispositions transitoires de l'article 32, § 2)[1].

ART. 11. — Les instituteurs et institutrices stagiaires reçoivent *un traitement de 900 francs*[2] et l'indemnité de résidence dans les conditions déterminées à l'article 12.

Ils ont droit au logement ou à l'indemnité représentative.

Ils forment une classe unique.

ART. 12. — L'indemnité de résidence est fixée, pour les maîtres désignés aux articles 8, 9, 14 et 15, dans les localités dont la population agglomérée est de :

1,000	à	3,000 habitants . . .	à	100	francs.
3,001	à	9,000 — . . .	à	200	—
9,001	à	12,000 — . . .	à	300	—
12,001	à	18,000 — . . .	à	400	—
18,001	à	35,000 — . . .	à	500	—
35,001	à	60,000 — . . .	à	600	—
60,001	à	100,000 — . . .	à	700	—
100,001 et au-dessus.			à	800	—
Dans la ville de Paris			à	2,000	—

Elle est de moitié des chiffres ci-dessus pour tous les autres instituteurs et institutrices titulaires, et du quart pour les stagiaires établis dans les localités ci-dessus énumérées.

Les communes chefs-lieux de canton ayant moins de 1,000 habitants de population agglomérée sont assimilés, quant à l'indemnité de résidence, aux localités de 1,000 à 3,000 habitants.

Les communes du département de la Seine autres que Paris sont groupées en trois séries, conformément aux dispositions qui seront prises par un règlement d'administration publique[3].

Les maîtres titulaires ou stagiaires des écoles de section établies hors du chef-lieu de la commune profiteront de l'indemnité de résidence si la section rentre, par sa population agglomérée, dans une des catégories établies par le premier paragraphe de l'article.

Un règlement d'administration publique dressera, d'après les bases

1. Le dernier membre de phrase de ce paragraphe se trouve implicitement abrogé par la loi du 25 juillet 1893, qui abroge l'ancien article 32 et ne fait plus entrer l'indemnité de résidence dans les traitements garantis.

2. Au lieu de : 800 francs.

3. Le règlement du 5 septembre 1890 classait ces communes en six séries et laissait en dehors de l'indemnité de résidence les communes ayant moins de 1,000 habitants; le nouveau règlement à intervenir devra s'appliquer à *toutes* les communes de la Seine et les répartir en trois séries seulement, correspondant à trois taux. Le Sénat a repoussé la proposition de la Chambre de porter à 900 francs l'indemnité de résidence des stagiaires à Paris.

ci-dessus indiquées, pour chacune des localités visées dans le présent article et pour les diverses catégories du personnel, le tableau des indemnités de résidence[1].

Art. 13. — *Les directeurs, directrices, instituteurs adjoints, institutrices adjointes des écoles primaires supérieures; les directeurs, directrices et professeurs des écoles normales, les économes de ces dernières écoles et les inspecteurs primaires sont répartis en cinq classes*[2].

Ces classes sont attachées à la personne et peuvent être attribuées sans déplacement.

Tout fonctionnaire débute dans la dernière classe.

Toutefois, s'il remplissait, au moment de sa nomination, une des fonctions prévues dans la présente loi, il sera, dans son nouvel emploi, rattaché à la classe dont le traitement égale au moins les émoluments soumis à retenue dont il jouissait précédemment.

Art. 14. — Le traitement des directeurs et directrices d'écoles primaires supérieures est fixée ainsi qu'il suit :

5e classe.	1,800 francs.
4e classe.	2,000 —
3e classe.	2,200 —
2e classe.	2,500 —
1re classe.	2,800 —

Ils reçoivent, en outre, l'indemnité de résidence prévue à l'article 12.

Ils ont droit au logement ou à l'indemnité représentative.

---

1. Est abrogé l'ancien paragraphe 4 de cet article, qui était ainsi conçu : « Dans les villes de plus de 100,000 âmes et dans les communes du département de la Seine comprises dans les catégories ci-dessus, le taux de cette indemnité sera élevé, s'il y a lieu, pour parfaire, avec le traitement légal nouveau, tant pour les instituteurs et les institutrices en exercice que pour leurs successeurs, le chiffre des émoluments régulièrement soumis à retenue tel qu'il résulte de la moyenne des trois années antérieures à l'exercice 1889. Dans aucun cas, la part contributive de l'État n'excédera le produit des quatre centimes. »

Le droit commun est ainsi rétabli pour ces communes, sauf la réserve faite par l'art. 29 *(nouveau)*.

2. Dans la loi du 19 juillet 1889, le paragraphe 1er de l'article 13 était ainsi conçu :

« Les directeurs, directrices, instituteurs adjoints, institutrices adjointes des écoles primaires supérieures, les directeurs, directrices et professeurs des écoles normales, les économes de ces dernières écoles, et les inspecteurs primaires, sont répartis en cinq classes dans les proportions suivantes :

5e classe	30 0/0 de l'effectif total.
4e classe	25 0/0 —
3e classe	20 0/0 —
2e classe	15 0/0 —
1re classe	10 0/0 — »

La rédaction nouvelle supprime tout pourcentage pour les fonctionnaires de cette catégorie, c'est-à-dire pour tous ceux qui sont à la nomination du ministre.

Art. 15. — Le traitement des instituteurs adjoints et des institutrices adjointes des écoles primaires supérieures est fixé ainsi qu'il suit :

5e classe	*1,200 francs.*
4e classe	*1,400 —*
3e classe	1,600 —
2e classe	1,900 —
1re classe	*2,200 —* [1]

Ils reçoivent en outre, l'indemnité de résidence prévue à l'article 12.

Ils ont droit au logement ou à l'indemnité représentative.

Les maîtres auxiliaires chargés d'enseignements accessoires dans les écoles primaires supérieures, dans les conditions prévues par les articles 20 et 28 de la loi du 30 octobre 1886, reçoivent une allocation calculée sur le pied de 50 à 100 francs par an pour chaque heure d'enseignement par semaine. Cette allocation n'est pas soumise à retenue.

Art. 16. — Dans les écoles nationales d'enseignement primaire supérieur et professionnel, les traitements de chaque classe de fonctionnaires seront de 500 francs supérieurs à ceux des écoles normales d'instituteurs.

Art. 17. — Le traitement des directeurs et directrices d'écoles normales est fixé ainsi qu'il suit :

DIRECTEURS		DIRECTRICES	
5e classe. . .	3,500 francs.	5e classe. . .	3,000 francs.
4e classe. . .	4,000 —	4e classe. . .	3,500 —
3e classe. . .	4,500 —	3e classe. . .	4,000 —
2e classe. . .	5,000 —	2e classe. . .	4,500 —
1re classe. . .	5,500 —	1re classe. . .	5,000 —

A Paris, ce traitement sera, pour le directeur, de 7,000 à 10,000 fr. ; pour la directrice, de 6,000 à 9,000 francs.

Art. 18. — Le traitement des professeurs d'écoles normales est fixé ainsi qu'il suit :

HOMMES		FEMMES	
5e classe. . .	*2,500 francs.*	5e classe. . .	2,200 francs.
4e classe. . .	*2,700 —*	4e classe. . .	2,400 —
3e classe. . .	*2,900 —* [2]	3e classe. . .	2,600 —
2e classe. . .	3,100 —	2e classe. . .	2,800 —
1re classe. . .	3,400 —	1re classe. . .	3,000 —

1. Au lieu de : 5e classe . . . . 1,100 francs.
— 4e classe . . . . 1,300 —
— 1re classe . . . . 2,100 —

Les traitements de la 3e et de la 2e classe restent les mêmes.

2. Au lieu de : 5e classe . . . . 2,400 francs.
— 4e classe . . . . 2,600 —
— 3e classe . . . . 2,800 —

Les maîtres et les maîtresses non pourvus du certificat d'aptitude au professorat et délégués à titre provisoire recevront un traitement uniforme de 2,000 francs dans les écoles normales d'instituteurs et de 1,800 francs dans les écoles normales d'institutrices.

Tous les traitements ci-dessus sont diminués de 400 francs pour les maîtres et maîtresses logés et nourris dans l'établissement.

ART. 19. — Le mode et le taux de rémunération des professeurs, maîtres de conférences, économes, répétiteurs et répétitrices dans les écoles normales supérieures d'enseignement primaire seront fixés par un règlement d'administration publique, qui déterminera les cas où cette rémunération donnera lieu à une retenue pour la retraite.

ART. 20. — Les directeurs et directrices, instituteurs adjoints et institutrices adjointes des écoles primaires supérieures, pourvus du certificat d'aptitude au professorat dans les écoles normales, recevront une indemnité personnelle de 500 francs soumise à retenue.

ART. 21. — Dans les écoles normales dont l'effectif ne dépasse pas 60 élèves et dans celles qui n'ont que des élèves externes, les fonctions d'économe sont confiées à un des maîtres de l'école qui conserve son traitement avec une allocation supplémentaire de 500 francs.

Dans les écoles normales comptant plus de 60 élèves, les économes ne seront chargés d'aucun enseignement, sauf l'écriture et la tenue des livres. Leur traitement est fixé ainsi qu'il suit :

5e classe.	1,800 francs.
4e classe.	2,000 —
3e classe.	2,200 —
2e classe.	2,500 —
1re classe.	2,800 —

Ils ont droit, en outre, au logement.

ART. 22. — Le traitement des inspecteurs primaires est fixé ainsi :

5e classe.	3,000 francs.
4e classe.	3,500 —
3e classe.	4,000 —
2e classe.	4,500 —
1re classe.	5,000 —

Dans le département de la Seine, les traitements seront de 6,000, 6,500, 7,000, 7,500, 8,000 francs.

Des inspectrices primaires pourront être nommées aux mêmes conditions et dans les mêmes formes que les inspecteurs.

ART. 23. — Indépendamment du traitement qui leur est attribué par l'article précédent, les inspecteurs primaires ont droit à une indemnité dite départementale, *qui ne pourra être inférieure à 300 francs*[1].

ART. 24[2]. — *Pour le personnel mentionné aux articles* 7, *8 et* 9, l'avan-

1. L'ancien article 23 fixait le minimum à 200 francs.

2. Les dispositions de cet article étaient en partie contenues dans l'article 24 de la loi du 19 juillet 1889, qui était ainsi conçu :

cement a lieu par classe *et par département*, au fur et à mesure des vacances dans chacune des classes, *et dans les conditions déterminées par les articles 6 et 50.*

Les promotions aux 4e et 3e classes ont lieu, pour les trois quarts, à l'ancienneté et, pour un quart, au choix; les promotions à la 2e classe, moitié à l'ancienneté, moitié au choix; à la 1re classe, exclusivement au choix.

Peuvent seuls être admis dans les deux premières classes les maîtres pourvus du brevet supérieur et ayant passé trois années au moins dans la classe précédente.

ART. 25 *(nouveau)*[1]. — *Pour le personnel prévu aux articles 13, 16 et 20, l'avancement se fait exclusivement au choix, sur l'ensemble des fonctionnaires, et par classe, après trois années au moins et six au plus passées dans une classe immédiatement inférieure.*

CHAPITRE III

Des voies et moyens.

ART. 26. — Il est pourvu aux dépenses incombant à l'État, en vertu de l'article 2, au moyen des crédits annuels inscrits au budget du ministère de l'instruction publique.

Il est pourvu aux dépenses incombant aux départements et aux communes au moyen de crédits ouverts annuellement à leurs budgets, à titre de dépenses obligatoires, dans les conditions prévues par les paragraphes 1 et 2 de l'article 61 de la loi du 10 août 1871 et par l'article 149 de la loi du 5 avril 1884.

ART. 27. — A partir du 1er janvier 1890, il sera perçu 8 centimes additionnels généraux portant sur les quatre contributions directes et dont le produit sera inscrit au budget de l'État.

A partir de la même date, il sera perçu, en addition au principal des quatre contributions directes, 12 centièmes de centime, repré-

---

« L'avancement a lieu par classe, au fur et à mesure des vacances dans chacune des classes.

» L'avancement se fait dans chaque département pour le personnel mentionné aux articles 7, 8, 9, 11 et 15.

» Il se fait sur l'ensemble des fonctionnaires, exclusivement au choix, pour le personnel prévu aux articles 14, 16, 17, 18, 21 et 22.

» Les instituteurs et institutrices de cinquième et quatrième classes ne peuvent être promus à la classe supérieure qu'après cinq ans d'exercice dans la classe à laquelle ils appartiennent.

» Ne peuvent être promus à la deuxième et à la première classe que les maîtres pourvus du brevet supérieur et ayant passé trois années au moins dans la classe immédiatement inférieure. »

1. L'article 25 de la loi du 19 juillet 1889, qui demeure abrogé par la loi du 25 juillet 1893, était ainsi conçu : « Les suppléments communaux actuellement accordés pour études surveillées pourront se confondre avec le montant de l'indemnité de résidence ». L'abrogation de ce texte rend impossible de confondre désormais la rétribution des études surveillées avec l'indemnité de résidence.

sentant les frais de perception des 4 centimes antérieurement perçus au profit des communes.

Le produit des 8 centimes 12 centièmes prévus aux paragraphes précédents supportera les centimes spéciaux, pour fonds de dégrèvement et de non-valeurs, suivant les taux afférents à chaque contribution.

ART. 28. — Les 4 centimes communaux et les 4 centimes départementaux affectés aux dépenses obligatoires de l'enseignement primaire par les lois des 10 avril 1867, 19 juillet 1875 et 16 juin 1881 sont supprimés.

Est également supprimé le prélèvement du cinquième institué par la loi du 16 juin 1881.

ART. 29 *(nouveau)*[1]. — *Dans les villes de plus de 150,000 âmes, le montant des dépenses mises à la charge de l'État par l'article 2 n'excédera pas le produit des 8 centimes additionnels généraux qui y seront perçus, et à Paris le produit de 4 centimes.*

CHAPITRE IV

Dispositions spéciales à l'Algérie.

ART. 30. — Il sera prélevé au profit du budget de l'État, à partir du 1er janvier 1890, un sixième du produit de l'octroi de mer de l'Algérie.

ART. 31. — *Les traitements des instituteurs et des institutrices d'Algérie sont fixés comme suit :*

	INSTITUTEURS	INSTITUTRICES
Stagiaires	*1,100 francs*	*1,100 francs*
5e classe	*1,400 —*	*1,400 —*
4e classe	*1,600 —*	*1,500 —*
3e classe	*1,800 —*	*1,600 —*
2e classe	*2,100 —*	*1,800 —*
1re classe	*2,400 —*	*2,000 —* [2]

Ils peuvent recevoir, en outre, une prime à la charge de l'État, pour connaissance des langues arabe et kabyle.

Tous les autres articles de la présente loi sont applicables à l'Algérie.

---

1. L'article 29 de la loi du 19 juillet 1889 faisait partie du chapitre IV et était relatif à l'Algérie. Il était ainsi conçu :

« Sont à la charge de l'État dans les territoires civils de l'Algérie : le supplément pour services hors d'Europe prévu par l'article 10 de la loi du 9 juin 1853 et par l'article 22 du règlement d'administration publique du 9 novembre suivant ; la prime pour connaissance des langues arabe et kabyle. »

2. Au lieu de :

		instituteurs	institutrices
Au lieu de :	Stagiaires	900 fr.	900 fr.
—	5e classe	1,200	1,200 —
—	4e classe	1,400	1,300 —
—	3e classe	1,500	1,400 —
—	2e classe	1,800	1,500 —
—	1re classe	2,000	1,600 —

Plus le quart colonial (supprimé depuis).

CHAPITRE V

Dispositions diverses[1].

ART. 32[2]. — *L'État garantit aux instituteurs et aux institutrices actuellement en fonctions un traitement qui devra, sans le concours des suppléments de traitement prévus aux articles 8, 9, 20 et 31, égaler au moins le montant du traitement et des allocations soumises à retenue dont les maîtres jouissaient au 31 décembre 1889 (en dehors des suppléments accordés par les communes, à titre facultatif, depuis la loi du 16 juin 1881).*

ART. 33. — Les instituteurs *et institutrices*[3] titulaires dont les traitements seraient inférieurs à 1,200 francs, au cas où pendant cinq années ils n'auraient pas reçu ou ne recevraient pas d'avancement, bénéficieront, à l'expiration de la cinquième année, d'une

---

1. L'ancien chapitre V (articles 32 à 44) avait pour titre: *Dispositions transitoires*; le chapitre VI (articles 45 à 54) avait pour titre: *Dispositions diverses.*

2. L'ancien article 32 faisait entrer dans les traitements garantis les suppléments de traitement et d'indemnité de résidence. Voici quel en était le texte : « Si le total des allocations attribuées en vertu de la présente loi à l'instituteur ou à l'institutrice actuellement en fonctions, tant comme traitement et supplément de traitement que comme indemnité de résidence, est inférieur au traitement garanti dont ils jouissent (en dehors des suppléments accordés par es communes à titre facultatif depuis la loi du 16 juin 1881), la différence est à la charge de l'État.

» Le traitement garanti par la disposition qui précède continuera à subir la retenue et entrera en compte pour la liquidation de la pension.»

Ce texte avait subi une première abrogation partielle par l'article 71 de la loi de finances du 26 janvier 1892, ainsi conçu : « *A partir du 1er février 1892, les indemnités de résidence prévues par l'article 13 de la loi du 19 juillet 1889 ne viendront en aucun cas en déduction des traitements garantis dus aux instituteurs. Ces indemnités s'ajouteront intégralement dans les villes de plus de 100,000 âmes au montant du traitement légal de la classe à laquelle appartient l'instituteur ; dans les autres communes, au traitement garanti dont il jouit.* »

Il est définitivement abrogé par la nouvelle rédaction de l'article 32.

Les mots entre parenthèses avaient été supprimés par la Chambre, ils ont été rétablis par le Sénat. La Chambre avait ajouté les deux paragraphes suivants que le Sénat a repoussés:

« D'une manière générale, les suppléments de traitement prévus aux articles 8, 9, et 20, non plus que l'indemnité de résidence, ne pourront être affectés par l'État à parfaire le chiffre de traitement garanti par la disposition qui précède.

« Toutefois l'État pourra faire servir ces divers émoluments (y compris l'indemnité de résidence, qui deviendrait alors dans la mesure nécessaire passible de retenue) à constituer l'équivalent des suppléments facultatifs communaux au profit des maîtres et maîtresses qui en bénéficiaient au 31 décembre 1889. »

3. L'ancien article 33 n'admettait l'augmentation quinquennale de 100 francs jusqu'à 1,200 francs que pour les instituteurs.

La Chambre avait voté un second paragraphe que le Sénat n'a pas admis. Il tait ainsi conçu : « Après quinze ans d'exercice comme titulaires, les instituteurs et institutrices non encore promus à la troisième classe bénéficieront d'une augmentation de 100 francs jusqu'à ce qu'ils aient atteint le traitement de la troisième classe. »

augmentation de 100 francs, jusqu'à ce qu'ils aient atteint le traitement de 1,200 francs.

ART. 34[1]. — *La répartition, dans les classes créées par la présente loi, des maîtres et maîtresses actuellement en fonctions, sera effectuée en quatre annuités au plus à partir du 1er janvier 1894*[2].

Par dérogation au dernier paragraphe de l'article 24, les maîtres et les maîtresses en fonctions au 19 juillet 1889 pourront être promus à la deuxième et à la première classe sans être pourvus du brevet supérieur.

Dispense du certificat d'aptitude pédagogique est accordée aux adjoints et aux adjointes actuellement en exercice et pourvus d'une nomination préfectorale antérieurement à l'effet de la promulgation de la loi du 30 octobre 1886.

ART. 35 (*nouveau*)[3]. — *L'application des dispositions contenues dans la loi au personnel désigné à l'article 13 aura lieu à dater du 1er janvier 1894, conformément aux règles fixées par l'article 25.*

ART. 36 (*nouveau*)[4]. — *Par dérogation au paragraphe 1er de l'article 2, les dispositions de la présente loi sont applicables au personnel:*

---

1. Ainsi conçu dans la loi du 19 juillet 1889 :

« La répartition, dans les nouvelles classes créées par la présente loi, des maîtres et maîtresses actuellement en fonctions, sera effectuée d'après le montant incombant à l'État du traitement garanti à chacun d'eux, en vertu de l'article 32 ci-dessus, déduction faite des suppléments prévus aux articles 8, 9, et 29.

» Les maîtres et maîtresses seront placés dans la classe dont le traitement correspond à leur traitement calculé comme il est dit ci-dessus; si ce traitement ne coïncide pas avec un de ceux qui sont prévus à l'article 7, ils seront placés dans la classe dont le traitement est immédiatement inférieur.

» Toutefois, aucun instituteur ou institutrice titulaire, s'il ne compte pas le nombre d'années de services indiqué ci-dessous, ne pourra prendre rang dans une des classes suivantes :

Pour la 4e classe	5 ans.
Pour la 3e classe	10 ans.
Pour la 2e classe	15 ans.
Pour la 1re classe	20 ans.

» Les adjoints et adjointes actuellement en exercice et comptant plus de cinq années de services dans l'enseignement public seront réputés avoir achevé le stage et seront dispensés de la production du certificat d'aptitude pédagogique exigé par la loi du 30 octobre 1886 : ils prendront rang dans la classe nouvelle à laquelle ils appartiennent par application du présent article, défalcation faite des cinq années comptées comme stage. »

2. La Chambre avait voté, au lieu de ces derniers mots : « sera effectuée à dater du 1er janvier 1894, conformément aux dispositions de l'article 24 ».

3. L'article 35 de la loi du 19 juillet 1889 portait : « Par dérogation au dernier paragraphe de l'article 23, pourront être promus à la deuxième et à la première classe tous les maîtres actuellement en fonctions qui ne seront pas pourvus du brevet supérieur. »

Cette disposition forme aujourd'hui le paragraphe 2 du nouvel article 34.

4. Ancien article 36 : — « Une sixième classe provisoire comprendra les titulaires dont les traitements seraient inférieurs à celui de la cinquième classe.

« Outre la classe permanente prévue à l'article 11, une seconde classe provi-

1° Des écoles publiques de filles établies dans les communes de moins de 401 habitants, dont les locaux ont été construits ou aménagés avec autorisation et subvention de l'État.

2° Des écoles publiques de filles établies dans des communes qui, comptant actuellement moins de 401 habitants, atteignaient ce chiffre de population dans les recensements de 1881 ou de 1886.

ART. 37 *(nouveau)*[1]. — *Les instituteurs et institutrices exerçant dans les écoles primaires annexées aux établissements de bienfaisance et d'assistance publique fondés et entretenus par l'État, les départements ou les communes, pourvu qu'ils remplissent les conditions de capacité déterminées par les lois scolaires, sont mis au nombre des instituteurs et institutrices publics. Un règlement d'administration publique déterminera les conditions dans lesquelles ces écoles seront créées, ainsi que les droits et avantages dont jouiront les maîtres et maîtresses susvisés.*

ART. 38 *(nouveau)*[2]. — *Sont admis au bénéfice de la loi du 17 août 1876, à condition qu'ils occupent des emplois régulièrement créés:*

1° Les suppléants départementaux;

2° Les directeurs, les professeurs de sciences et de lettres, les instituteurs adjoints des écoles primaires supérieures des départements pourvus d'une nomination régulière;

3° Les directeurs des écoles primaires supérieures et des écoles professionnelles de la ville de Paris et les maîtres de ces écoles qui exercent, soit comme instituteurs adjoints en vertu d'une nomination préfectorale, soit comme professeurs de sciences et de lettres en vertu d'une nomination ministérielle, à moins qu'ils ne soient en même temps attachés à un établissement d'enseignement secondaire, auquel cas ils ne peuvent recevoir que des indemnités non soumises à retenue;

4° Les directeurs, professeurs et instituteurs des écoles nationales professionnelles;

5° Les instituteurs français détachés en service spécial et autorisés à verser les retenues par décision ministérielle;

6° Les instituteurs français régulièrement nommés dans les écoles indigènes d'Algérie;

7° Les professeurs des écoles normales primaires et les instituteurs des écoles annexes.

La retenue pour pensions de retraite portera, pour le personnel des

---

soire de stagiaires comprendra ceux dont les traitements sont inférieurs au taux prévu par la présente loi. »

1. Ancien article 37 (qui n'a plus d'objet) : — « Des augmentations de traitement de 50 et 100 francs seront accordées, dans la mesure des crédits disponibles, aux maîtres et maîtresses placés dans la sixième classe provisoire de titulaires et dans la seconde classe provisoire de stagiaires, jusqu'à ce qu'ils aient été pourvus des traitements afférents aux classes définitives. »

2. Ancien article 38 (abrogé). — « Il ne pourra être pourvu, par voie d'avancement, qu'à une vacance sur deux dans les première, deuxième et troisième classes, jusqu'à ce que le personnel placé dans les classes provisoires ait pu être pourvu du traitement des classes définitives. »

écoles primaires et maternelles de Paris, sur le traitement qui leur est assigné par le règlement d'administration publique pris en exécution de l'article 48 et qui se compose de deux éléments : traitement légal et indemnité de résidence.

Le présent article s'applique au personnel enseignant des deux sexes.

ART. 39 *(nouveau)*[1]. — *Dans les écoles primaires supérieures et professionnelles de Paris et des départements, l'enseignement des langues vivantes, du dessin, de la comptabilité et de l'agriculture sera donné soit par des titulaires munis à la fois du certificat d'aptitude au professorat et du diplôme spécial de leur enseignement, nommés par le ministre, rétribués dans les conditions légales et bénéficiant pour la retraite des dispositions de la loi de 1876, soit, à défaut de professeurs, par des auxiliaires exerçant conformément à l'article 15, § 4, de la loi du 19 juillet 1889.*

Les maîtres chargés des enseignements ci-dessus désignés qui exerçaient en vertu d'une nomination régulière à la date du 19 juillet 1889 conserveront, soit pour le chiffre du traitement, soit pour les droits à une pension de retraite, le bénéfice de la situation acquise sans nouvelles conditions de diplômes.

ART. 40. — Il sera formé, dans chaque département, pour chaque classe d'instituteurs et d'institutrices titulaires, un tableau d'avancement où ils prendront rang entre eux par ordre d'ancienneté.

ART. 41[2]. — Le classement et la formation du tableau seront effectués par une commission spéciale composée de l'inspecteur d'académie, président; des inspecteurs primaires, du directeur et de la directrice d'école normale, et de deux délégués du conseil départemental élus par ce conseil.

La même commission établira le classement et le tableau des instituteurs adjoints et des institutrices adjointes des écoles primaires supérieures.

Elle leur appliquera des dispositions des [paragraphes 1 et 2 des] articles 32 et 34[3].

ART. 42 *(nouveau)*[4]. — *Quand l'administration jugera nécessaire de*

1. Ancien article 39 (abrogé). — « Tant qu'il existera des maîtres ou maîtresses placés dans la sixième classe provisoire par application de l'article 36, les institutrices débuteront, après le stage, au traitement de 900 francs et seront placées dans cette même classe provisoire. »

2. Les articles 40 et 41 n'ont pas été abrogés; ils peuvent servir à déterminer le mode d'établissement du nouveau classement.

3. Les mots entre crochets sont virtuellement abrogés par la rédaction nouvelle des deux articles 32 et 34.

4. L'article 42 de la loi du 19 juillet 1889 était ainsi conçu :

« Par dérogation aux dispositions de l'article 24, il ne sera exigé aucune condition d'ancienneté de classe, pour l'avancement, tant au choix qu'à l'ancienneté, des instituteurs et institutrices qui :

Ayant plus de 10 ans de services, seraient placés dans la 5e classe ; ayant plus de 15 ans, seraient placés dans la 4e ; ayant plus de 20 ans de service, seraient placés dans la 3e ; ayant plus de 25 ans, seraient placés dans la 2e. »

faire remplacer temporairement un instituteur ou une institutrice pour cause de maladie dûment constatée, les frais de suppléance seront à la charge de l'État.

ART. 43. — Les dispositions des articles 32 et 34 [§§ 1 et 2][1] sont applicables au personnel de l'instruction primaire mentionné aux articles 14, 17, 18, 21 et 22 de la présente loi.

Le classement et la formation du tableau seront effectués par une commission composée : du directeur de l'enseignement primaire, président; des inspecteurs généraux de l'enseignement primaire, et de deux délégués du Conseil supérieur de l'instruction publique élus par le Conseil.

ART. 44[2]. — Par dérogation au paragraphe 2 de l'article 4 de la présente loi, des subventions pourront être accordées par l'État, pour loyer de maisons d'école, aux communes dont le centime n'excède pas 30 francs, dans les limites du crédit ouvert à cet effet chaque année au budget, pendant une période de cinq années.

ART. 45. — Les instituteurs et institutrices des écoles primaires élémentaires et maternelles qui auront obtenu la médaille d'argent recevront une allocation annuelle et viagère, non soumise à retenue, de 100 francs.

Cette allocation sera caduque en cas de révocation ou de démission, à moins que la démission ne soit fondée sur des raisons de santé reconnues valables par le Conseil départemental.

Les médailles d'argent ne pourront être accordées que sur la proposition de la commission instituée à l'article 41 et dans la limite du crédit spécial qui sera ouvert à cet effet au budget du ministère de l'instruction publique.

Les autres conditions auxquelles sera subordonnée la concession, desdites médailles seront déterminées par des arrêtés ministériels rendus après avis du Conseil supérieur de l'instruction publique.

ART. 46. — Dans les écoles mixtes provisoirement dirigées par des instituteurs, conformément à l'article 6, § 4, de la loi du 30 octobre 1886, il sera alloué aux maîtresses chargées de l'enseignement de la couture une indemnité *sur les fonds de la commune*[3].

Cette indemnité n'est pas soumise à retenue.

ART. 47. — Les écoles normales primaires constitueront des établissements publics.

Toutefois, les conseils généraux donneront leur avis sur les budgets et les comptes de ces établissements.

Il est institué auprès de chaque école normale un conseil d'administration nommé pour trois ans. Ce conseil est composé : de l'in-

---

1. Même observation que ci-dessus, note 3 de la page 206.

2. Cette disposition devient caduque le 1er janvier 1894.

3. Au lieu de : « sur les fonds de l'Etat ».

specteur d'académie, président; de quatre membres désignés par le recteur, et de deux conseillers généraux élus par leurs collègues.

Art. 48. — Il est statué par des règlements d'administration publique, rendus après avis du Conseil supérieur de l'instruction publique et, en outre, s'il s'agit de l'enseignement agricole, après avis du Conseil supérieur de l'agriculture, et, s'il s'agit de l'enseignement industriel et commercial, après avis du Conseil supérieur de l'enseignement technique :

1° Sur le nombre et la nature des objets composant le matériel obligatoire d'enseignement dans chaque catégorie d'écoles et sur les conditions dans lesquelles ce matériel sera mis à la disposition des maîtres et des élèves;

2° Sur les conditions dans lesquelles les conseils municipaux pourront procurer, soit aux élèves indigents, soit à tous les élèves des écoles publiques, la fourniture gratuite de livres de classe, choisis conformément aux règlements arrêtés par le Conseil supérieur;

3° Sur le nombre et la nature des registres et imprimés à l'usage des écoles, prévus par l'article 4, paragraphe 6;

4° Sur les règles et conditions d'avancement qui ne sont pas prévues à l'article 21;

5° Sur les conditions dans lesquelles les directeurs et directrices d'écoles de plus de cinq classes pourront être dispensés de tenir une classe;

6° Sur les conditions de nomination et d'exercice des instituteurs suppléants chargés de remplacements provisoires, en cas de maladie, de suspension ou de congé régulier des titulaires; *et, si le nombre des suppléants départementaux est insuffisant, sur les moyens d'assurer le service conformément à l'article 42, sans que la rémunération en incombe aux maîtres dont la maladie aura été dûment constatée;*

7° Sur le mode de paiement des indemnités de résidence à la charge des communes;

8° Sur un mode spécial de classement et d'avancement des instituteurs et institutrices de Paris en rapport avec les ressources affectées par le conseil municipal de cette ville aux traitements du personnel enseignant de ses écoles;

9° Sur les conditions spéciales d'organisation et de fixation des traitements du personnel des écoles primaires supérieures et des écoles professionnelles de Paris, ainsi que des écoles normales de la Seine;

10° Sur le taux des primes pour connaissance des langues arabe ou kabyle; sur le taux des indemnités de résidence dans les territoires civils de l'Algérie;

11° Sur les allocations et indemnités diverses des maîtres exerçant dans les territoires de commandement de l'Algérie;

12° Sur les règles d'administration et de comptabilité des écoles normales primaires, et notamment sur le régime des écoles annexes;

13° Sur le nombre des heures de service exigées du personnel (professeurs, maîtres adjoints délégués, directeurs d'écoles annexes, maîtres auxiliaires, économes, etc.), dans les écoles normales, les écoles nationales professionnelles et les écoles primaires supérieures sur le mode de rétribution des heures de service supplémentaires;

14° Sur le taux et les conditions d'obtention des indemnités pour maîtresses de couture prévues à l'article 46;

15° Sur le taux des indemnités représentatives de logement prévues à l'article 4, paragraphe 2, pour le personnel enseignant des écoles primaires de tout ordre, et sur les conditions dans lesquelles cette indemnité serait relevée dans le cas où il serait démontré que l'instituteur est dans l'impossibilité de se loger convenablement moyennant l'indemnité réglementaire;

16° Sur les prestations en nature à concéder au personnel des écoles normales primaires, des écoles primaires supérieures;

17° Sur la fixation des taux et des conditions de paiement des dépenses relatives aux commissions d'examen des différents titres de capacité de l'enseignement primaire;

18° Sur les conditions dans lesquelles les écoles primaires supérieures ou les cours complémentaires donnant l'enseignement industriel ou commercial devront, pour être entretenus par l'Etat, aux termes de la présente loi, être placés sous le régime de la loi du 11 décembre 1880 et du règlement d'administration publique du 17 mars 1888;

19° Sur le régime analogue à celui du paragraphe précédent qui devra être appliqué aux écoles et aux cours donnant l'enseignement agricole;

20° Sur les conditions dans lesquelles une indemnité annuelle non soumise à retenue sera attribuée aux fonctionnaires pourvus du certificat d'aptitude au professorat des écoles normales et des écoles primaires supérieures qui, après avoir fait un stage de deux ans au moins, soit dans une des écoles nationales d'arts et métiers, soit dans une école supérieure de commerce, soit dans d'autres établissements d'enseignement technique à déterminer par un décret, seraient chargés, dans les écoles primaires supérieures ou dans les cours complémentaires, de l'enseignement industriel ou commercial, par arrêté du ministre de l'instruction publique, pris sur l'avis conforme du ministre du commerce et de l'industrie;

21° En ce qui concerne les écoles normales et les écoles nationales professionnelles, sur toutes les questions relatives à la nomination, au traitement, au classement, à l'avancement, au logement et aux indemnités accessoires des diverses catégories du personnel enseignant (maîtres adjoints, maîtres auxiliaires, personnel des écoles primaires annexes et des écoles maternelles annexes, surveillants, etc.) et du personnel ouvrier (contremaîtres, chefs d'atelier, etc.) qui n'auraient pas été visés par la loi;

22° En ce qui concerne les écoles primaires ou professionnelles annexées

à des établissements publics ressortissant à d'autres administrations que celle de l'instruction publique, sur les conditions dans lesquelles les maîtres qui y exercent pourront être assimilés au personnel des écoles primaires publiques ordinaires pour la réalisation de l'engagement décennal et, s'il y a lieu, pour le classement, l'avancement et la retraite ;

23° En ce qui concerne le collège Chaptal, sur le mode spécial d'organisation permettant à cet établissement de donner à la fois l'enseignement primaire supérieur et l'enseignement secondaire moderne, ainsi que sur la fixation des cadres du personnel et des traitements ;

24° En ce qui concerne les établissements d'enseignement primaire supérieur de Paris, sur les conditions d'âge et les titres de capacité primaire dont les maîtres répétiteurs et les maîtresses répétitrices devront justifier pour être assimilés aux instituteurs adjoints et institutrices adjointes.

ART. 49. — Le nouveau classement des instituteurs et des institutrices par application de la présente loi aura son effet à partir du 1er janvier 1889.

ART. 50. — En vue des promotions annuelles des instituteurs et institutrices, l'inspecteur d'académie préparera chaque année, sur le rapport des inspecteurs primaires, des listes de présentation qui seront arrêtées par le Conseil départemental.

Sur le vu de ces listes, le ministre fixera le nombre des promotions à accorder à chaque département dans la mesure des crédits disponibles.

Ces listes de présentation seront dressées à l'époque de la rentrée des classes, et toutes les promotions partiront du 1er janvier suivant.

Aucune promotion ne pourra avoir lieu à une autre date.

ART. 51. — Jusqu'à complète application de la loi du 30 octobre 1886, les instituteurs et institutrices congréganistes actuellement en exercice dans les écoles publiques continueront à recevoir les traitements dont ils seront en possession à la date de la promulgation de la présente loi.

ART. 52. — (*Abrogé*) [1].

ART. 53. — (*Abrogé*) [2].

ART. 54. — Sont et demeurent abrogés :

La loi du 19 juillet 1875 ;

Les articles 3 et 4 de la loi du 9 août 1879 ;

Les articles 2 à 6 de la loi du 16 juin 1881 sur la gratuité ;

Et, en général, toutes les dispositions contraires à celles de la présente loi.

Essayons maintenant de passer en revue les conséquences pratiques de cette loi : — au regard du personnel (1° personnel de l'enseignement élémentaire, et 2° personnel des écoles normales, des écoles primaires supérieures et de l'inspection) ; — au regard des communes ; — et au regard de l'État.

---

1 et 2. C'étaient des articles relatifs à des dispositions transitoires, abrogées.

Questions intéressant le personnel.

1° Personnel de l'enseignement primaire élémentaire.

La grande modification est celle du « pourcentage ».

Sur 100,000 instituteurs et institutrices :

	D'après l'ancien art. 6 il y avait :	D'après le nouvel art. 6 il y aura :
Stagiaires	20,000	15,000
Titulaires :		
de 5me classe	35,000	25,000
de 4me —	25,000	25,000
de 3me —	15,000	20,000
de 2me —	5,000	10,000
de 1re —		5,000
TOTAL	100,000	100,000

Ainsi la rapidité du mouvement ascensionnel de classe en classe est considérablement accrue. Mais le principe d'un effectif fixe pour chaque classe est maintenu. Sur ce point, qui est capital, la discussion, pas plus à la Chambre qu'au Sénat, ne permet aucun doute : les intentions du Parlement paraissent aussi formelles, aussi arrêtées que possible. Et de fait, si les instituteurs veulent bien y réfléchir, comment pourraient-ils se laisser décevoir par les orateurs ou les journalistes qui leur promettent le retour à l'avancement automatique à périodes fixes sans conditions, sans limites, sans souci de la dépense?

Nous avons en France un grand nombre d'administrations diverses, militaires et civiles, et, dans le civil seulement, que de variétés d'emplois! De toutes ces administrations, il n'y en pas une seule qui ait pu adopter et pratiquer, pour un ensemble de personnel comptant quelques milliers de fonctionnaires, le système de l'avancement de droit par courtes périodes, de trois ou cinq ans par exemple.

A toutes la même loi s'impose : avoir une dépense annuelle fixe, bien limitée, et connue d'avance. Or, le seul moyen d'obtenir ce résultat, c'est de poser le principe que le nombre des promotions dépendra du nombre des vacances, qu'un fonctionnaire ne sera porté à une classe supérieure que le jour où un vide se sera produit dans cette classe. La corrélation mathématique entre les vacances et les promotions est la seule sauvegarde

contre l'accroissement indéfini de la dépense. Aussi toutes nos administrations sont-elles soumises à cette loi; toutes ont par suite, dans leur statut fondamental, un mécanisme régulateur plus ou moins analogue à celui du « pourcentage » de la loi de 1889.

Ce qu'il ne faut pas perdre de vue, en effet, et ce qu'il doit être facile malgré tout de faire comprendre aux instituteurs, c'est que ce pourcentage n'est ni un caprice, ni un procédé empirique, ni une invention arbitraire. C'est une manière de déterminer à l'avance la somme annuelle que l'État veut affecter à ce service et qu'il ne permet pas de dépasser.

Il y aurait certainement bien d'autres manières de fixer ce chiffre, mais y en aurait-il une autre plus équitable ou même aussi équitable? Voilà ce qu'on n'a pas encore démontré ni même essayé de démontrer.

Les adversaires du pourcentage s'épuisent en attaques, en injures quelquefois contre ce système. Ils n'en veulent à aucun degré. C'est très bien, et cela se comprend. Cela revient à dire qu'ils invitent l'État à grever son budget d'une somme annuelle qui pourrait être, suivant la rapidité de l'avancement, de 20 à 25 millions de plus[1]. Si l'État disposait de cette somme, nous aurions à discuter théoriquement s'il est bon que les instituteurs avancent de cette manière exclusivement mécanique, s'il n'en

1. En supposant seulement l'avancement quinquennal, *avec la retraite obligatoire et sans exception à 55 ans*, on obtiendrait le résultat suivant sur 100,000 fonctionnaires (chiffre inférieur à la réalité, puisque le nombre était, dès 1892, de 103,101) :

Stagiaires	instituteurs . . .	8,993	×	900	=	8,098,200
	institutrices . . .	7,360	×	900	=	6,624,000
5e classe	instituteurs . . .	8,556	×	1,000	=	8,556,000
	institutrices . . .	6,995	×	1,000	=	6,995,000
4e classe	instituteurs . . .	8,100	×	1,200	=	9,720,000
	institutrices . . .	6,635	×	1,200	=	7,962,000
3e classe	instituteurs . . .	7,663	×	1,500	=	11,494,500
	institutrices . . .	6,269	×	1,400	=	8,776,600
2e classe	instituteurs . . .	7,258	×	1,800	=	13,064,400
	institutrices . . .	5,938	×	1,500	=	8,907,000
1re classe	instituteurs . . .	14,425	×	2,000	=	28,850,000
	institutrices . . .	11,803	×	1,600	=	18,884,800
					TOTAL.	137,932,500

tandis que la dépense résultant de l'application du nouvel article 6 (en tenant compte de l'augmentation du traitement des stagiaires) s'élève à 121,850,000 + 1,500,000 = 123,350,000

résulterait pas des inconvénients moraux..., mais à quoi bon soulever ces questions oiseuses? L'État n'a pas, l'Etat ne veut ni ne peut donner ce gros supplément. Dès lors, il faut bien s'arranger pour répartir le mieux possible le crédit tel qu'il est alloué. Or quel mode de répartition a-t-on opposé à celui qui consiste à fixer l'effectif de chaque classe proportionnellement au total du personnel?

Un seul a été indiqué, esquissé devant la commission de la Chambre : ce serait une rédaction à peu près ainsi conçue : « Tous les instituteurs passeront à la classe supérieure après tant d'années au minimum de séjour dans la classe inférieure. »

Beaucoup d'instituteurs croient peut-être que cette rédaction différerait de celle de l'article 6 actuel. Elle est absolument synonyme, elle ne donnerait ni plus ni moins de garanties. Dans l'un comme dans l'autre système, ce qui garantirait l'avancement dans un temps donné, ce serait la certitude mathématique d'un nombre minimum d'admissions à la retraite, correspondant aux besoins de l'avancement. Si le fonds général des pensions de retraite est suffisant pour permettre d'allouer au service de l'enseignement primaire le nombre de pensions qui lui est chaque année nécessaire, si, au lieu d'admettre comme en ces dernières années 700 ou 800 fonctionnaires, le ministre peut en admettre, comme le veut la moyenne, de 2,000 à 2,500 chaque année, l'article 6 donnera les mêmes résultats, qu'on le rédige de l'une ou de l'autre manière.

Si les crédits pour les retraites font défaut ou sont en retard de plusieurs années, quelle que soit la teneur de l'article 6, tout le mouvement est nécessairement ralenti, et aucune des deux rédactions ne peut suppléer au vide de la caisse.

Il faut faire toucher du doigt l'équivalence, la synonymie des deux rédactions. M. le ministre l'a indiquée dans son discours au Sénat[1], en citant le résumé des calculs faits par les soins de l'administration et qui permettent de voir à quelle durée de services correspondent les tant pour cent de l'article 6. Voici un petit travail un peu plus détaillé, mais par là même intéressant à titre d'application. L'idée en revient à un chef de bureau du

1. *Journal officiel* du 11 juillet 1893, p. 1099, 1re colonne.

ministère, — il n'y a aucune raison pour que nous ne le nommions pas en le remerciant de sa communication, — M. Bouteloup, chef de la comptabilité de l'enseignement primaire. C'est un tableau schématique montrant les effets de l'application de l'article 6. (Voir ci-contre, page 215.)

Pour faire cette répartition imaginaire du personnel, on est naturellement obligé d'admettre un certain nombre d'hypothèses.

1° D'abord on prend pour base les tables de Deparcieux donnant le nombre probable de survivants et de survivantes à chaque âge sur 100,000 individus, que l'on suppose être 55,000 hommes et 45,000 femmes ;

2° On suppose tous les fonctionnaires débutant à dix-neuf ans et exerçant jusqu'à cinquante-cinq ans ;

3° On suppose tous les stagiaires passant avec succès le certificat d'aptitude pédagogique, et tous les maîtres de la troisième classe pourvus du brevet supérieur ;

4° On suppose — point capital — tous les fonctionnaires admis à la retraite à l'âge de cinquante-cinq ans ;

5° On néglige les perturbations que doit apporter dans le mouvement la part plus ou moins grande faite au choix dans les promotions des différentes classes, cette quantité étant évidemment une inconnue ;

6° Enfin, le tableau avait été dressé en supposant admise la disposition spéciale votée par la Chambre relativement à la titularisation des stagiaires entre trois et six années ; il n'y a nul inconvénient à conserver cette hypothèse et à prendre pour point de départ le maintien *en fait* de ces deux limites, puisque l'une (trois ans) ne peut être avancée, la loi de 1886 et la loi militaire s'y opposant, et que quant à l'autre (six ans) nous n'avons aucun moyen de calculer de combien elle pourra être retardée par les échecs au certificat d'aptitude pédagogique.

En étudiant cette table ingénieusement conçue et aussi facile à lire que difficile à construire, on peut voir, colonne par colonne et ligne par ligne, combien on changerait peu les choses en changeant la rédaction de l'article 6.

Prenons la cinquième classe par exemple. Dire qu'il y aura 25 0/0 du personnel en cinquième classe, c'est exactement dire : tout fonctionnaire restera au minimum trois ans, au maximum

on numérique des instituteurs et institutrices stagiaires et titulaires répartis dans lifférentes classes d'après l'article 6 de la loi, et dans l'hypothèse de 100,000 fonctionnaires exerçant de dix-neuf à cinquante-quatre ans révolus.

NOMBRE de FONCTIONNAIRES calculé d'après la table de Deparcieux	STAGIAIRES — maxim. de séjour, 6 ans; minim., 3 ans (y compris une année pour le service militaire) pour les fonctionnaires ayant le certificat d'aptitude pédagogique	5e CLASSE — maximum de séjour, 9 ans; minimum, 3 ans	4e CLASSE — maximum de séjour, 10 ans; minimum, 3 ans	3e CLASSE — maxim. de séjour, 9 ans; minim., 3 ans pour les fonctionnaires ayant le brevet supérieur	2e CLASSE — minimum, 3 ans	1re CLASSE
3,333	3,333					
3,305	3,305					
3,272	3,031	241				
3,240	2,781	459				
3,207	2,550	657				
3,175		3,165	10			
3,143		3,115	28			
3,110		3,057	53			
3,078		2,893	182	3		
3,045		2,737	302	6		
3,013		2,591	413	9		
2,980		2,290	676	12	2	
2,948		2,020	904	20	4	
2,915		1,775	1,101	33	6	
2,883			2,821	54	7	1
2,850			2,750	90	8	2
2,818			2,668	138	9	3
2,785			2,514	256	11	4
2,753			2,300	434	14	5
2,724			2,105	593	19	7
2,696			1,922	733	32	9
2,668			1,650	948	59	11
2,639			1,407	1,120	98	14
2,611			1,194	1,257	138	22
2,582				2,355	192	35
2,554				2,243	256	55
2,525				2,080	363	82
2,497				1,828	548	121
2,465				1,598	697	170
2,432				1,390	801	241
2,395				1,139	906	350
2,358				923	956	479
2,317				738	962	617
2,273					1,503	770
2,228					1,301	927
2,183					1,108	1,705
100,000	15,000	25,000	25,000	20,000	10,000	5,000

Les 2,136 survivants de cet âge sont tous admis à la retraite.

neuf ans dans la cinquième classe. En effet, il ne peut être promu que quand il y aura une vacance: or, d'une part, il ne peut y en avoir avant trois ans; de l'autre, s'il n'était pas promu dans neuf ans, il resterait une place vide dans la classe supérieure.

Tel est le jeu de ce mécanisme qui, semblable à une pompe aspirante, met toute la masse en mouvement ascensionnel, aussitôt qu'un vide s'est produit dans les parties supérieures de l'appareil.

Il n'y aurait eu qu'un cas où le Parlement aurait abandonné ce système de proportions fixes pour chaque classe. Il l'eût sans peine abandonné s'il avait pu se résigner, par amour de la simplification, à faire dépendre l'avancement exclusivement de l'ancienneté, s'il avait consenti à ne plus faire aucune part au choix, c'est-à-dire en somme au mérite. Dans ce cas, en effet, tout devenait beaucoup plus facile. Sauf à édicter des mesures — qu'on eût fini par trouver — pour empêcher rigoureusement les dépassements de crédit, il n'y avait plus qu'à laisser passer chacun à son tour d'âge, en garantissant un chiffre extrême au delà duquel les plus retardés passeraient d'office.

Je ne sais si cette mesure de nivellement universel et absolu, si cette proclamation de l'avancement mécanique et automatique satisferait, autant qu'on l'a prétendu, tous nos instituteurs jeunes et vieux. Mais ce que je crois bien savoir, c'est que, dans nos Chambres françaises, on se fait de notre corps enseignant une idée incompatible avec ce système. Par une vue très juste des choses, que confirme leur connaissance personnelle de nos maîtres primaires, sénateurs et députés ne parviendront pas de longtemps à se les représenter comme une réunion de serviteurs dociles et passifs, d'employés, ou, comme on dit, d' « agents » réguliers et corrects, tous pareils les uns aux autre. Il n'est pas un membre du Parlement qui, en faisant appel à sa propre expérience, n'ait tout de suite devant les yeux tel instituteur qu'il connaît, qu'il voit à l'œuvre, dont il a suivi les efforts, qui lui a inspiré de l'estime, du respect même, pourquoi? précisément parce qu'il ne s'enferme pas dans sa tâche stricte et légale; parce que, sa classe finie, il y pense encore; ses élèves congédiés, il travaille encore pour eux; parce qu'il donne volontairement et de son temps et de son cœur sans compter, ayant mis toute son âme dans l'œuvre qui lui est confiée.

Aussi quel sera le premier mouvement de tous ceux qui le voient agir ainsi, surtout si ce sont des républicains et des démocrates ? Ce sera de témoigner leur gratitude et de prodiguer leurs encouragements à l'homme dont ils constatent le zèle, dont ils admirent le dévouement, dont ils se sentent les obligés. Qu'on vienne leur dire : « Celui-là n'a pas plus de droits à l'avancement que tel autre qui fait tout juste son devoir, mais mollement, froidement, platement » ; qu'on vienne leur dire : « Qu'importe si l'un a plus d'ardeur, se donne plus de peine, obtient plus de succès : comptons les années, les mois, les jours, et le plus ancien passera le premier » ; cela ne manquera pas de les révolter. Et c'est ce qui explique que le Parlement tienne à faire une large part dans ces promotions à la valeur propre du maître et aux services qu'il a rendus. S'il est une idée régnante dans les Chambres au sujet des instituteurs, c'est bien celle-là ; l'estime même qu'on y a pour eux se traduit par cette grande importance attachée à leur mérite personnel, par cette différence, peut-être même exagérée, que l'on établit entre un instituteur et un autre instituteur. On a raison, au fond, parce qu'on se représente qu'un éducateur n'est pas un employé quelconque, que c'est avant tout un homme, et que l'école vaudra ce que vaudra l'homme. Tout le Parlement pense à cet égard comme le ministre, qui disait naguère si fortement aux instituteurs eux-mêmes : « On vous donne des programmes, on vous indique des méthodes. Mais ce que chacun de vous peut ajouter aux programmes et aux méthodes par sa manière individuelle de vivifier les leçons est assez vaste et assez important pour que vos vertus d'homme et de citoyen soient aussi utiles à votre profession que votre connaissance approfondie des matières à enseigner[1]. »

De là, cette constante préoccupation du Parlement d'entretenir dans ce monde primaire l'esprit d'émulation pour mettre en quelque sorte le levain dans la pâte, pour faire surgir de la masse une élite, pour tenir sans cesse en haleine les jeunes et les vieux, les meilleurs et les moins bons, les premiers et les derniers, les uns ne voulant pas se laisser égaler, les autres voulant les atteindre, tous

1. Discours prononcé par M. Poincaré, ministre de l'instruction publique, à l'occasion de la remise des distinctions honorifiques aux instituteurs et institutrices de la Meuse (*Bulletin administratif du ministère*, n° 1074, p. 394).

travaillant sous l'éperon d'une même et louable ambition avec une égale ardeur, bien qu'avec des succès inégaux. Telle est certainement la raison pour laquelle la grande majorité de nos représentants répugne à édicter une sorte de tarification uniforme dans laquelle ce facteur capital, le mérite individuel, disparaîtrait pour ne laisser place qu'à la mesure du temps.

C'est par cette vue d'ensemble, si honorable pour le personnel, que s'explique encore la disposition nouvelle de l'article 24 où l'on sent l'effort et comme le tâtonnement du législateur pour tenir compte à la fois, dans la détermination des règles de l'avancement, des droits de l'ancienneté et des titres acquis par des services signalés. Pour le passage à la première classe, le choix tout seul; pour la promotion à la deuxième, moitié au choix, moitié à l'ancienneté; pour les classes inférieures, un quart seulement laissé au choix. Et ce choix, rappelons combien il est peu suspect d'arbitraire, puisqu'il se fera, chaque année, d'après « des listes de présentation dressées sur le rapport des inspecteurs primaires par l'inspecteur d'académie et qui seront arrêtées par le Conseil départemental » (art. 50).

Notons enfin une autre marque du souci qu'a eu le législateur de conserver au mérite ses avantages légitimes : la classe reste attachée à la personne, même en cas de passage du fonctionnaire d'un département dans un autre et — par l'extension d'un principe inscrit il est vrai dans un autre article (art. 13), mais applicable ici *a fortiori* — même en cas de passage d'une fonction dans l'enseignement élémentaire à une fonction dans l'enseignement primaire supérieur. Que de petites difficultés d'un caractère souvent aigu ces dispositions ne vont-elles pas permettre de résoudre administrativement !

Dans le chiffre même des traitements, peu de changements, mais un du moins très important, malgré son chiffre modeste : les stagiaires débuteront à partir du 1er janvier prochain à 900 francs au lieu de 800. Le Sénat, il est vrai, n'a pas ratifié les deux propositions si hardies de la Chambre, l'une tendant à faire compter les années passées à l'école normale sans limite d'âge pour le stage (art. 11), l'autre qui limitait à six ans la durée du stage, y compris l'année passée sous les drapeaux. « Notre opinion, — disait le rapporteur du Sénat, M. Combes, et c'est un homme dont

le nom mérite de rester cher aux instituteurs qui lui doivent, en grande partie, l'heureux succès du double vote de juillet 1889 et de juillet 1893, — notre opinion est qu'on est allé trop loin. D'ailleurs, la durée du stage ne dépend pas d'une formule : elle dépend des effectifs et du nombre des vacances dans les classes supérieures à la cinquième. » On voit reparaître encore ici le principe général qui a inspiré toute la loi.

Regrettons seulement que le Sénat n'ait pas cru pouvoir accepter l'excellente seconde partie ajoutée par la Chambre à l'article 33 : « Après quinze ans d'exercice comme titulaires, les instituteurs et institutrices non encore promus à la 3e classe bénéficieront d'une augmentation de 100 francs jusqu'à ce qu'ils aient atteint le traitement de la 3e classe. » C'est en vain que le ministre, M. Poincaré, a protesté. N'était-ce pas, comme le dit un journal, le moyen d'accorder à tous les instituteurs le traitement normal de 1,500 francs qu'il convient de leur allouer dans la maturité de leur travail et de leur âge ? Le Sénat, décidé à faire quelques réductions sur le chiffre considérable d'augmentations que proposait la Chambre, a cru que celle-ci était une des moins douloureuses à opérer. Il s'est rendu d'ailleurs à une observation très logique de la commission : ce procédé indirect d'accroître les traitements, en fait, sans relever l'échelle des taux n'est pas un bon procédé ; « il fausse le jeu de la loi ; avec un tel système, il n'y aurait plus de classes régulières et séparées, il y aurait des demi-classes ou, comme on l'a dit à la Chambre, des *inter-classes*. Ce serait un régime complexe et bâtard, tenant de deux principes contradictoires : le principe mécanique de la loi de 1875 et le principe organisateur de la loi de 1889. »

Reste la grosse question des suppléments facultatifs communaux. La consolidation en bloc, que M. Bouge avait fait triompher à la Chambre contre le gouvernement et la commission, n'a pas été admise par le Sénat, et l'on ne pouvait sérieusement espérer qu'elle le fût. Elle n'y a même pas été défendue. Nous n'en reprendrons pas aujourd'hui la discussion, qui n'aurait plus aucun intérêt. Ne manquons pas cependant de relever la promesse faite par M. le ministre à la Chambre quand la loi y est revenue une dernière fois, à savoir que l'exécution de la loi sera poursuivie, dans la mesure du possible, dans le sens du vœu

exprimé par M. Bouge, à savoir que les premières disponibilités budgétaires soient affectées aux instituteurs et institutrices dont le traitement serait encore inférieur à celui dont ils jouissaient avant la loi du 19 juillet 1889.

Le Sénat a adopté sans enthousiasme la disposition qui dispense du certificat d'aptitude pédagogique les adjoints et les adjointes en exercice qui étaient pourvus d'une nomination préfectorale « antérieure à l'effet de la promulgation de la loi du 30 octobre 1886 » (lisez: antérieure au 1er ou au 2 novembre 1886, afin de permettre de faire bénéficier de la mesure ceux dont la nomination aurait été signée le 30, le 31 octobre, peut-être le 1er novembre). M. Combes, avec sa franchise habituelle, accepte cette concession, mais dit : « C'est tout simplement une prime à l'indolence et à la médiocrité ».

L'article qui permet de donner désormais aux instituteurs et aux institutrices malades un suppléant temporaire qui ne soit plus à leur charge n'a rencontré nulle part ni opposition ni hésitation : c'était presque un devoir d'humanité qu'on a été heureux de remplir; on ne peut douter que le Conseil d'Etat ne s'efforce, dans le règlement d'administration publique qu'il est chargé de faire, de rendre cette mesure efficace, tout en coupant court aux abus qui pourraient se produire.

Mentionnons aussi le relèvement des traitements d'Algérie, qui ne pouvait faire aucun doute. Il reste une lacune, facile d'ailleurs à combler : c'est le silence de la loi relativement aux écoles primaires supérieures d'Algérie. Il ne paraît pas douteux que l'intention du Parlement ait été de corriger, là comme ailleurs, la diminution des traitements résultant de la suppression du quart colonial. En attendant la prochaine loi de finances, il y a lieu d'espérer qu'il pourra être pourvu à cette évidente nécessité par mesure administrative.

2° *Personnel des écoles normales, des écoles primaires supérieures et de l'inspection.*

Au point de vue des traitements, peu de changements ; le minimum de l'indemnité départementale pour les inspecteurs est porté à 300 francs; le minimum de traitement des professeurs d'écoles normales d'instituteurs est reporté à 2,500 francs, et les

deux classes suivantes sont relevées aussi de 100 francs, ce qui était de toute justice, la loi de 1889 ayant sur ce point diminué sans motif suffisant les situations antérieures; le minimum des traitements des adjoints et adjointes des écoles primaires supérieures est relevé de 100 francs aussi, de même que celui de la quatrième et de la première classe, pour le même motif. Quelques journaux paraissent croire que l'on n'a pas fait assez pour certaines catégories de ce personnel supérieur. Ils oublient à quel point il est difficile d'en relever une, quelle qu'elle soit, sans qu'aussitôt quelque autre réclame à bon droit [1].

Mais la grande réforme est la suppression, pour ce personnel restreint, de la règle du pourcentage, conséquence logique de la mesure qui remet l'avancement exclusivement au choix, et au choix du ministre. Dans ces conditions, en effet, il n'y a aucune nécessité financière qui impose l'obligation de fixer un tant pour cent, le ministre ne pouvant en aucun cas dépasser d'un centime le crédit qui lui a été ouvert; il n'y a non plus aucune des nécessités d'ordre administratif qui se présentent quand il s'agit de répartir et de proportionner entre tous les départements un crédit global où chacun ne peut être autorisé à prendre que la part qui lui revient strictement; il n'y en a pas davantage d'ordre pédagogique, puisque c'est le comité des inspecteurs généraux et des recteurs qui fait une liste d'ensemble de présentations motivées. Enfin, il s'agit de si petits nombres que le plus souvent les tant pour cent n'y sont pas rigoureusement applicables.

Une autre « non moins heureuse innovation », comme l'appelle M. Combes, est celle-ci, qui a passé un peu inaperçue du grand public qu'elle n'intéresse pas :

1. On signale par exemple la différence entre la situation faite à Versailles *(primaire)* par comparaison avec Versailles *(secondaire)* : « Est-il équitable, dit un grand journal, qu'un professeur d'école normale de Lyon, de Rouen ou de Versailles ait les mêmes émoluments que son collègue de Mende ou de Draguignan ? Un père de famille pourra manger du pain à Mende avec 3,000 francs, mais que fera-t-il à Versailles? Et puis, voyez cette logique. On assimile Versailles à Paris pour les professeurs de l'enseignement secondaire, mais plus d'assimilation pour le degré primaire. Ce n'est donc pas le même ministre qui préside aux destinées des deux ordres d'enseignement? Dès lors on voit ceci, c'est que dans la même ville, aux portes de la Ville-Lumière, un professeur a 3,000 francs de traitement à l'école normale, tandis que son collègue du lycée a 8,000 francs. »

« Tout fonctionnaire débute dans la dernière classe. Toutefois, s'il remplissait, au moment de sa nomination, une des fonctions prévues dans la présente loi, il sera, dans son nouvel emploi, rattaché à la classe dont le traitement égale au moins les émoluments soumis à retenue dont il jouissait précédemment. »

En d'autres termes, l'administration ne sera plus obligée, en faisant passer un instituteur adjoint d'école primaire supérieure, professeur dans la même école ou dans une école normale; en faisant passer un inspecteur primaire, directeur d'école normale, ou un directeur d'école primaire supérieure, inspecteur primaire, etc., de le faire débuter dans la dernière classe de son nouvel emploi, c'est-à-dire de lui assigner un traitement inférieur à celui dont il jouissait précédemment.

Enfin, M. Combes, s'appuyant sur la disposition adoptée par la Chambre, qui fixait à trois années au moins le délai nécessaire pour une promotion de classe, a réussi à faire prévaloir, « à titre de mesure compensatrice », l'inscription dans la loi d'une limite maximum qui est de six années.

Le très important article 38 (nouveau) rédigé par la Chambre pour consacrer légalement le droit à la retraite de plusieurs catégories de fonctionnaires — droit qui n'est ni nouveau, ni contestable, mais qui pouvait, faute d'un texte, donner lieu à des difficultés de diverses sortes dans ces liquidations de retraite, où il est si rare, hélas! qu'il ne se trouve pas matière à débat — a été purement et simplement ratifié par le Sénat, qui a même jugé à propos d'étendre le texte adopté par la Chambre. Invité à ajouter aux mots « instituteurs détachés dans les écoles de Tunisie » ceux-ci : « et dans les écoles d'Orient », le Sénat, d'accord avec le ministre, a préféré adopter une formule plus générale encore et, de peur d'omettre quelqu'un dans son énumération, il a rédigé ainsi : « les instituteurs détachés en service spécial », ce qui dans la langue technique doit embrasser — le gouvernement l'a déclaré [1] — non seulement les instituteurs détachés dans les écoles de Tunisie, les écoles d'Orient, mais encore ceux des protectorats, de Madagascar par exemple, et généralement « tous ceux qui sont dans une situation analogue ». Puisse cette

1. *Journal officiel* du 10 juillet, p. 1105.

garantie de plus faciliter l'envoi dans tous ces postes lointains, postes de confiance et postes de péril, des instituteurs les plus dignes de faire honneur au nom français !

Le même accueil favorable a été fait aux articles qui renvoient à des règlements d'administration publique les diverses questions, aussi délicates que graves, relatives à l'enseignement primaire supérieur de Paris (collège Chaptal en particulier) et de la province, et notamment le rôle à assigner aux professeurs d'écoles primaires supérieures chargés d'enseignements jusqu'ici définis « enseignements accessoires », tels que les langues vivantes, le dessin, la comptabilité : qu'y a-t-il de principal dans une école professionnelle, par exemple, si ces choses-là y sont accessoires?

Questions intéressant les communes.

Un seul point dans la loi proposée par la Chambre touchait directement les intérêts de toutes les communes en général : c'était la question de l'indemnité de logement, déjà exposée dans l'article précité de la *Revue pédagogique*[1]. Le Sénat n'a pas adopté la rédaction de la Chambre; il a maintenu partout les mots : « ou l'indemnité représentative de logement », mais au dernier moment il a accueilli un amendement qui permet au Conseil d'État de reprendre et de régler équitablement la question : la haute assemblée est invitée (art. 48, § 15) à chercher un moyen de relever l'indemnité de logement « dans le cas où il serait démontré que l'instituteur est dans l'impossibilité de se loger convenablement moyennant l'indemnité réglementaire ».

Deux catégories de communes, aux deux points extrêmes de l'échelle des populations, sont atteintes par les dispositions nouvelles de la loi : d'une part, les communes de 100,000 à 150,000 âmes rentrent définitivement dans le droit commun (ce qui ne laissera pas de créer quelques complications pour le replacement de leur personnel dans les cadres, mais ce n'est qu'un travail administratif), et celles de plus de 150,000 âmes voient élever au montant de 8 centimes, et non plus seulement de 4, la part contributive de l'État.

D'autre part, — et ceci touche un bien plus grand nombre de

1. Numéro du 15 mai 1893, p. 399.

localités, — la question des écoles facultatives de filles, dans les communes de moins de 401 âmes, est tranchée par le Sénat dans un sens qui se trouve conforme à celui de la Chambre pour plusieurs d'entre elles, opposé pour les autres. En effet, l'école est mise à la charge de l'État partout où il y a eu soit approbation, soit subvention ministérielle pour la construction de l'école, et partout où la chute du chiffre de la population au-dessous de 401 date de l'un des derniers recensements. Mais, dans tous les autres cas, si l'école mixte reste confiée à un instituteur, ce sera la commune qui devra payer l'indemnité à la maîtresse de couture, et non plus l'État[1].

Ce point de détail a donné lieu à un incident dans la séance du Sénat du 10 juillet. Un amendement (de M. Lourties), accepté et appuyé par la commission et par le gouvernement, proposait d'ajouter ce correctif : « Toutefois, cette allocation (celle de la commune) pourra, par décision du ministre, après avis du Conseil départemental, être laissée à la charge de l'État ». Cet amendement avait pour objet de rétablir, sous une autre forme, la très judicieuse et équitable distinction que la Chambre avait faite entre le cas où la commune, s'opposant à l'application de la loi, refuse de laisser substituer une institutrice à un instituteur, et le cas tout différent où, l'institutrice faisant défaut, la commune est bien forcée de garder un instituteur. Après une double épreuve à main levée, l'amendement n'a pas été adopté. Il en est résulté qu'à la Chambre, au moment du vote final (18 juillet), toutes réserves ont été faites tant par le rapporteur, M. Delpeuch, que par le ministre : tous deux ont prononcé, sans hésiter, le mot d' « injustice », mais, hâtons-nous de le dire, d'injustice à réparer soit par l'initiative gouvernementale si elle peut suffire, soit par un vote de la prochaine Chambre, à l'occasion d'une loi de finances ou d'un crédit supplémentaire. Quelque opinion qu'on ait, en effet, sur la question de principe (faut-il confier les écoles mixtes à des instituteurs ou à des institutrices?), il est manifeste qu'on ne peut faire payer à la commune le surcroît de dépense résultant du maintien de l'instituteur que s'il a dépendu d'elle d'avoir une institutrice et si elle s'y est refusée.

1. Voir sur ce sujet, dans le dernier numéro de la *Revue pédagogique*, l'article de M. Naudy qui a inspiré à M. Francisque Sarcey, une intéressante et vive réplique (dans l'*Écho de Paris*).

Questions intéressant l'État.

Pour l'État, la grosse conséquence de la loi, c'est la conséquence budgétaire. En présence des difficultés connues de la situation financière, le Sénat ne pouvait hésiter à reprendre les propositions du gouvernement et à scinder en quatre annuités la charge résultant du vote de la nouvelle loi.

Quelle est cette charge? Nous ne saurions mieux la calculer que ne l'a fait M. Combes. Voici le résumé de ses évaluations, toutes appuyées sur des calculs que chacun peut refaire aisément :

Article 6. —	Nouveau classement des instituteurs . .	10,312,500 fr.
— 11. —	Majoration du traitement des stagiaires.	1,500,000 »
— 15. —	Majoration de traitements dans les écoles primaires supérieures.	38,200 »
— 18. —	Majoration de traitements (professeurs d'écoles normales)	34,800 »
— 29. —	Dégrèvement des grandes villes . . .	1.400,000 »
— 31. —	Instituteurs d'Algérie	557,000 »
— 32. —	Traitements garantis	480,000 »
— 36. —	Écoles facultatives de filles	482,000 »
— 42. —	Frais de suppléance pour maladie . .	382.000 »
	Ensemble	15,186,500 fr.
Le nouveau libellé de l'article 46 diminue pour l'État la dépense de		850,000 »
	Total des augmentations de dépenses pour le Trésor public	14,336,500 fr.

Ce chiffre marque-t-il le terme dernier des sacrifices que la France doit s'attendre à faire pour pourvoir définitivement aux besoins de son enseignement primaire national?

Nous ne le croyons pas.

Mais nous considérons comme tout à fait importante et décisive l'étape nouvelle qui vient d'être franchie. C'est une amélioration financière considérable, moralement plus considérable encore. C'est de plus l'indice non équivoque d'une méthode suivie, d'une pensée qui va persistant, s'affirmant et s'affermissant dans l'esprit du Parlement, dans l'opinion publique. Cela ne ressemble en rien à une générosité accidentelle, à une distribution de libéralités ou de faveurs plus ou moins doublées d'arrière-pensées. Le Parlement a traité les instituteurs d'une manière qui est exactement en rapport avec l'opinion qu'il professe à leur égard et à l'égard de leur fonction : il ne les traite ni comme les enfants

gâtés de la démocratie, ni comme des serviteurs qu'on flatte et qu'on craint, ni même — ainsi que l'imaginent tant de gens qui se croient bien malins et qui ne sont qu'arriérés — comme des électeurs influents qu'il faut ménager.

On les traite comme des fonctionnaires d'un ordre spécial qui, mieux peut-être que tous les autres, comprennent à quel point leurs intérêts sont solidaires de ceux du pays, qui, justement parce qu'ils réfléchissent constamment aux principes élémentaires de l'instruction civique, savent parfaitement qu'ils ne sont pas les seuls bons et utiles serviteurs du pays, qu'entre leurs traitements et ceux de tous leurs collègues des autres administrations il faut qu'il subsiste un parallélisme économique, et comme une sorte de mesure commune sans laquelle l'équilibre risquerait d'être sans cesse rompu aujourd'hui à leur avantage, demain à leur détriment.

On les traite en citoyens libres et intelligents, à qui l'on veut témoigner la confiance, la gratitude même qui leur est due, sans pour cela compromettre, par la précipitation et par l'excès des générosités, l'économie de nos finances publiques.

Résultat médiocre, dira-t-on, combinaison intermédiaire et transitoire. — Nous répondrons, nous: Résultat aussi honorable pour les instituteurs que pour le Parlement, car il prouve une sagesse d'esprit, une mesure, une intention d'ordre dans le progrès et d'équité dans les largesses, un souci du juste et du possible, qui est le signe distinctif des actes du pouvoir dans un grand pays en pleine possession de lui-même, agissant en toute liberté d'esprit, ayant la conscience de sa responsabilité et prêt à donner de toutes ses déterminations une raison motivée, une raison d'intérêt public.

Sans doute il reste quelque chose à faire aux législatures prochaines. « Mais en attendant, » — le ministre avait le droit de le dire et il a bien fait de le dire aux instituteurs au nom même du pays, dans une réunion intime où il a pu leur parler le langage de la vérité sans détour ni ménagement, — « en attendant, il y aurait ingratitude à méconnaître les résultats obtenus. Ici, comme dans toute la France, les instituteurs ont conscience des sacrifices que le pays s'est imposés pour leur faire une situation digne de leur valeur et de leur travail. »

***

A PROPOS DU NOUVEAU RÈGLEMENT MODÈLE

du 18 août 1893

Relatif aux prescriptions hygiéniques à prendre dans les écoles primaires pour prévenir et combattre les épidémies.

DE LA CONDUITE A TENIR DANS LES ÉCOLES EN CAS DE FIÈVRE TYPHOIDE OU DE CHOLÉRA

A la suite du Comité central d'hygiène publique de France, qui s'était approprié les conclusions d'un remarquable rapport présenté par M. le Dr Napias, inspecteur général des services administratifs du ministère de l'intérieur, le Conseil supérieur de l'instruction publique vient d'adopter, sur le rapport de M. Brouardel, un règlement modèle destiné à éclairer les administrations locales sur les mesures à prendre en cas d'épidémie, soit dans les écoles publiques, soit même, par une extension toute naturelle, dans les écoles privées. Le ministre a revêtu de son autorité ce règlement scolaire par un arrêté en date du 18 août 1893 publié au *Bulletin administratif du Ministère* et au *Journal officiel*.

La question est donc, comme on dit, pleine d'actualité. Elle l'est d'autant plus qu'un exemple précis et une expérience, on peut le dire, décisive vient de montrer, sur un point donné, la sûreté, l'efficacité des méthodes préconisées par le nouveau règlement scolaire.

Il y a deux mois à peine, une épidémie assez sérieuse de choléra frappait la ville d'Alais, dans le Gard; M. le ministre de l'intérieur me fit l'honneur de me désigner pour aller séjourner dans cette ville et y faire prendre les mesures de désinfection et d'assainissement que comportait la situation sanitaire.

Pendant un mois, je séjournai à Alais, et ne quittai la ville qu'après la disparition de l'épidémie.

Mon attention fut naturellement appelée sur les écoles, et je pus faire quelques observations que M. le directeur de l'enseignement primaire a bien voulu me charger de rédiger.

Je ne parlerai que de certaines épidémies, celles de choléra que j'ai pu suivre de près et dont j'ai tiré ces quelques notes, et celles de fièvre typhoïde qui, par de nombreux points, s'en rapprochent.

Dans son rapport au Comité consultatif d'hygiène publique de France, M. le Dr Napias a traité magistralement la question de « la désinfection des locaux et du mobilier des écoles en cas d'épidémie ». Dans ce rapport, M. le Dr Napias s'est surtout occupé des maladies contagieuses proprement dites, de celles qui se propagent directement, par contact immédiat des sujets sains avec les malades. M. le Dr Napias a trop complètement épuisé son sujet pour que j'insiste à nouveau sur la question qu'il a si minutieusement traitée.

Je ne veux parler que de ce que j'ai vu, d'autant plus qu'il s'agit

là d'une catégorie d'épidémies de nature toute différente de celles qu'a envisagées M. le Dr Napias; j'en exposerai en quelques mots le mode d'éclosion et les voies de propagation.

Le choléra et la fièvre typhoïde sont des maladies infectieuses épidémiques qui, à l'inverse de la variole, de la scarlatine, de la rougeole, etc., ne sont que peu ou pas contagieuses par contact immédiat du sujet sain avec le malade. Rarement elles se propagent par contagion, et, lors même qu'elles suivent cette voie pour se disséminer, le mode de contagion est si spécial, si différent de celui des maladies que je viens d'énumérer, qu'on peut considérer le choléra et la fièvre typhoïde comme une classe d'épidémies bien distincte des autres.

Le choléra et la fièvre typhoïde, maladies portant primitivement sur l'intestin, s'absorbent; elles se prennent rarement par contagion. Les microbes de ces maladies ne se trouvent pas dans l'air expiré par les malades, mais bien dans leurs déjections qui, par conséquent, sont les agents de leur dissémination.

Un grand nombre d'aliments contaminés peuvent les transmettre; mais c'est l'eau qui est par excellence leur agent de propagation. Les exemples en foisonnent, et depuis les recherches faites par Brouardel en France, Koch en Allemagne, chaque épidémie de l'une ou de l'autre de ces maladies apporte une nouvelle confirmation de leur origine hydrique.

Ce sont généralement des puits ou des citernes contaminés par des fosses mal cimentées, non étanches, communiquant avec ces réservoirs d'eau potable par des fissures du sol, qui propagent ces maladies. D'autres fois, ce sont des cours d'eau contaminés par une ville où règne une épidémie de fièvre typhoïde ou de choléra, qui vont porter le mal dans une ville située en aval de la ville contaminée, où l'on se sert de ces eaux non filtrées. C'est ainsi qu'on a vu certaines épidémies de choléra suivre les cours d'eau, qu'on en a vu d'autres frapper toutes les familles habitant une même maison et s'alimentant à un puits dont les eaux étaient contaminées par des fosses voisines.

Parfois, l'analyse des eaux incriminées a fait découvrir le microbe de la fièvre typhoïde ou du choléra. Mais, lorsque cette recherche toujours fort difficile est restée infructueuse, on a pu démontrer d'une autre façon non moins probante l'origine du mal : La fermeture du puits incriminé a toujours fait disparaître l'épidémie, et, de plus, on a noté que les personnes qui soumettaient leur eau de boisson à l'ébullition ou à la filtration étaient à l'abri du mal.

Le rôle de l'eau potable est donc, on le voit, dûment démontré, et, sans vouloir donner une proportion d'une exactitude mathématique, on peut dire avec M. Brouardel que, neuf fois sur dix, l'eau potable est l'agent de dissémination du choléra et de la fièvre typhoïde.

Mais ce n'est pas là le seul mode de propagation de ces deux maladies. Elles peuvent, a-t-on dit, être contagieuses, se propager par contact direct d'un sujet sain avec un malade; les exemples de choléra

ou de fièvre typhoïde frappant l'un après l'autre les membres d'une même famille, les garde-malades, ou en général les personnes ayant séjourné près d'un malade, paraissaient mettre hors de contestation la réalité de la contagion de ces maladies. Or, il est actuellement démontré que, dans ces cas encore, les germes de ces maladies ont été absorbés.

Tantôt les personnes appelées par profession ou par devoir à donner leurs soins aux malades ont commis l'imprudence de prendre leurs repas dans la chambre, et ont absorbé les germes disséminés dans la pièce, desséchés et entraînés avec les poussières au moindre courant d'air. La chute de ces poussières et de ces germes dans les aliments explique suffisamment la propagation de la maladie par ingestion, sans qu'il soit nécessaire d'invoquer une contagion mystérieuse. Tantôt et souvent, ces mêmes personnes négligent, après avoir prodigué leurs soins aux malades, de se laver les mains, et transportent elles-mêmes sur leurs aliments, sur le pain par exemple, le germe de la maladie qui les frappera. Mais, on le voit, c'est toujours l'ingestion qui est le mode de propagation des germes du choléra et de la fièvre typhoïde, et c'est à protéger nos aliments que devront tendre tous nos efforts.

De cette étude sommaire des causes et des modes de propagation du choléra et de la fièvre typhoïde vont en effet découler tout naturellement les moyens que nous devrons mettre en œuvre pour prévenir leur éclosion et combattre leur dissémination. Et l'on verra que notre tâche est bien plus facile et plus simple que lorsqu'il s'agit de lutter contre les maladies contagieuses proprement dites, comme la scarlatine, la rougeole, les oreillons, etc., dont le mode de propagation nous est encore caché, et dont la dissémination demeure mystérieuse; il est en tous cas plus facile de s'astreindre à n'absorber que des aliments privés de germes que de chercher à ne respirer que de l'air absolument pur.

Dans la fièvre typhoïde comme dans le choléra, les *mesures préventives* ont la plus grande importance, et de plus elles sont d'une application facile : il ne s'agit en effet que de distribuer des eaux potables d'une qualité parfaite, et de garantir les réservoirs d'eau contre la contamination possible par les fosses d'aisance. Je ne veux pas insister sur les conditions de salubrité générale des écoles, que M. le D[r] Napias a étudiées dans le rapport dont j'ai parlé plus haut. Je dois pourtant rappeler que les meilleures eaux sont les eaux de source; les eaux de puits ou de citerne ne sont bonnes que si elles sont dûment à l'abri de toute contamination, ce dont on n'est jamais sûr. Quant aux eaux de rivière, elles sont contaminables, par suite toujours suspectes, et doivent être proscrites de l'alimentation. On devra donc toujours, lorsqu'on ne peut disposer que d'eau de puits, de citerne ou de rivière, ne les livrer à la consommation des élèves qu'après filtration, ou après les avoir soumises à l'ébullition.

L'instituteur doit veiller scrupuleusement à la qualité de l'eau qui est distribuée à ses élèves, et j'espère qu'en présence des dangers que courent les enfants, il est peu de municipalités qui reculeraient devant les dépenses que nécessite l'installation d'un filtre Chamberland. En tous cas, l'ébullition de l'eau est un procédé aussi efficace que la filtration pour la dépouiller des germes nuisibles qu'elle contient, et chaque instituteur peut, sans grands frais pour la commune, le mettre rigoureusement en pratique.

Il est un autre point sur lequel je veux insister, c'est sur la tenue des cabinets d'aisance. Habituer les élèves d'une école à maintenir les cabinets d'aisance dans un état de parfaite propreté, c'est, en même temps que faire de l'hygiène, leur donner une leçon d'éducation; c'est aussi leur donner des habitudes de propreté qu'ils ne pourront plus abandonner, et rendre inadmissibles dans l'avenir les taudis dans lesquels certaines municipalités ne craignent pas de laisser loger les ouvriers sans invoquer, contre cette pratique monstrueuse, la loi sur les logements insalubres.

La Commission d'hygiène des écoles a très minutieusement indiqué dans quelles conditions devaient être construits les fosses et les cabinets d'aisance, et dans quels cas on pouvait se contenter de fosses mobiles. Malheureusement, ces recommandations sont souvent oubliées, même dans les villes où l'on pourrait les mettre facilement à exécution. A Alais, ville assez riche, de près de 25,000 habitants, les cabinets d'aisance des écoles sont des plus primitifs : un simple trou, creusé dans une pierre qui recouvre la fosse, les constitue, et l'on a tort de s'en contenter.

A l'instituteur appartient de signaler cet état de choses, et de le faire modifier, car il y va de la sécurité des enfants qui lui sont confiés. Et l'instituteur peut beaucoup, car sa voix est autorisée, écoutée, et il sait à quels sacrifices on est prêt pour améliorer sans cesse l'installation des écoles primaires.

Si toutes les conditions que je viens d'énumérer sont scrupuleusement remplies, si l'instituteur veille à la qualité de l'eau que boivent les enfants à l'école, et à la bonne tenue des cabinets d'aisance, il sera certain que jamais épidémie de choléra ou de fièvre typhoïde n'éclatera dans son école, et que ses enfants traverseront sans danger les épidémies les plus graves.

Et pourtant, je dois faire à ce sujet une restriction fort importante. La conclusion formelle que je viens d'émettre ne s'applique, dans toute sa rigueur, qu'aux internats, autrement dit aux établissements d'instruction où les élèves, tous soumis aux mêmes règles d'hygiène, sont tous soustraits aux causes de contagion qui peuvent exister dans la ville qu'ils habitent.

Il n'en est malheureusement pas de même pour les externats, et c'est cette catégorie d'établissements qui nous intéresse plus particulièrement ici, puisque j'ai surtout en vue l'hygiène des écoles

primaires. Or, si parfaites que soient les conditions hygiéniques de ces établissements, les élèves n'y séjournent que peu de temps, et, rentrés chez leurs parents, ils se trouvent exposés aux mêmes conditions d'insalubrité, aux mêmes causes de contamination que le reste de la population. La salubrité parfaite de l'école où ils passent quelques heures par jour aura du moins cet avantage d'empêcher l'école de devenir un foyer épidémique, et, de plus, en les soustrayant ne fût-ce même que quelques heures par jour aux dangers de contamination, de diminuer chez les enfants les chances d'infection, car, dans les maladies infectieuses comme dans les empoisonnements, la dose des microbes ou du poison a une importance qu'on ne saurait actuellement nier.

Après avoir rapidement envisagé les différentes conditions d'hygiène et de salubrité générale dans laquelle doit se trouver une école pour éviter l'éclosion parmi les élèves d'une épidémie de fièvre typhoïde ou de choléra, je vais maintenant étudier et discuter ce qu'on doit faire lorsqu'une épidémie de ce genre vient à éclater.

Cette épidémie peut survenir dans des conditions très différentes :

1° Tantôt l'école en est le foyer, la localité où elle est située demeurant complètement indemne;

2° Tantôt l'épidémie éclate dans une localité, ville ou village, où se trouvent une ou plusieurs écoles qu'il s'agit de préserver; et dans ces écoles peuvent se montrer des cas isolés dont il faut éviter la propagation;

3° Tantôt enfin, dans une localité infectée où l'épidémie se manifeste sous forme de foyers multiples et isolés, l'école constitue un de ces foyers.

Les quelques notions que j'ai résumées, au début, sur les causes et les modes de propagation de la fièvre typhoïde et du choléra dictent la conduite à tenir dans chacun de ces cas.

I. — Le premier cas est de beaucoup le plus rare: ce qui tient d'abord à la rareté relative de la fièvre typhoïde, et surtout du choléra, dans le jeune âge; ensuite, à la fréquente communauté d'origine de l'eau d'alimentation d'une école et de la localité où elle est située. Il est donc fort rare que, dans ces conditions, une épidémie de fièvre typhoïde ou de choléra éclate dans une école en respectant la ville; je ne sache même pas que le fait ait été observé pour le choléra; pour la fièvre typhoïde, on l'a plusieurs fois noté, et c'est là une raison suffisante pour que nous indiquions la conduite à tenir en pareil cas.

Cela ne peut guère s'observer que dans les conditions suivantes : les déjections d'un enfant, d'un maître ou d'une personne étrangère atteint de fièvre typhoïde ont été projetées dans les cabinets d'aisance de l'école, ont contaminé, par infiltration, le puits qui l'alimente en eau potable, et l'épidémie éclate.

Il suffit, dans ce cas, de supprimer la cause de l'épidémie pour en arrêter immédiatement le progrès.

L'instituteur doit donc faire fermer le puits ou la citerne dont l'eau est contaminée, et délivrer aux enfants soit de l'eau filtrée au moyen du filtre Chamberland ou de tout autre filtre donnant de l'eau que les recherches des bactériologistes auront démontré fournir de l'eau absolument privée de germes vivants, soit et mieux encore de l'eau bouillie.

Je préfère, dans beaucoup de cas, l'usage de l'eau bouillie, car l'installation d'un filtre est toujours longue et coûteuse, et il importe de faire cesser l'épidémie au plus vite. D'autre part, l'ébullition pendant un quart d'heure détruit à coup sûr les germes de la fièvre typhoïde et ceux du choléra. On fait à l'eau bouillie des reproches bien immérités et dont il importe de faire justice, car vouloir en supprimer l'usage c'est se priver d'un des moyens de protection les plus puissants dont nous puissions disposer contre la fièvre typhoïde et le choléra.

On a reproché à l'ébullition de ne pas atteindre son but, de ne pas détruire les microbes; mais peu nous importe que l'ébullition respecte l'existence des microbes banals et inoffensifs que contiennent les eaux même les plus pures, pourvu qu'elle détruise les germes du choléra et de la fièvre typhoïde, et c'est en effet ce qui se passe. On accuse également l'ébullition de priver l'eau de l'air qu'elle contient, ce qui est physiquement inexact; car, si l'ébullition chasse de l'eau l'air qu'elle contient, cette eau, après son refroidissement, contient la même quantité d'air que celle qu'elle avait avant d'être soumise à l'ébullition. Quant à la croyance assez répandue que l'eau bouillie est indigeste et nuisible à l'estomac, c'est une fable dont il faut faire justice, car aucun reproche n'est plus immérité. Ajoutons que l'ébullition a l'avantage de précipiter certains sels, surtout des sels de chaux plus nuisibles qu'utiles, et les matières organiques. L'eau bouillie manque de saveur, c'est vrai, mais est-ce là un défaut? non, car la saveur d'une eau lui vient le plus souvent de matières organiques toujours suspectes.

L'eau, après ébullition, sera conservée dans un vase couvert, de préférence celui où on l'aura fait bouillir, et déposée dans un endroit frais.

Je dois en outre insister sur ce point que l'eau de puits, ou de citerne, dès qu'elle a été contaminée, doit être proscrite de l'alimentation d'une façon définitive, ou tout au moins ne devra-t-on plus désormais l'employer qu'après l'avoir rendue inoffensive par la filtration ou l'ébullition. Car elle demeure désormais suspecte, sinon toujours nuisible, et, comme telle, doit être rejetée de l'alimentation.

L'épuration de l'eau contaminée n'est pas la seule précaution d'urgence qu'on doive prendre; on doit également procéder sans tarder à la désinfection des cabinets d'aisance. On y fera donc projeter des solutions désinfectantes et; parmi celles-ci, on donnera la préférence soit au lait de chaux, soit au chlorure de chaux (communément connu sous le nom de chlore), ou au sulfate de cuivre dissous dans l'eau dans la proportion de 5 0/0. La projection

dans la fosse d'une proportion de ces solutions égale au dixième de sa capacité en assure la désinfection. Le sulfate de fer que j'ai vu employer à Alais, et dont j'ai fait supprimer l'usage, est un mauvais désinfectant; il fait disparaître assez facilement les mauvaises odeurs, mais ne détruit les germes nuisibles que très imparfaitement, et à la condition d'user de doses très élevées; on ne devra donc jamais l'employer pour la désinfection des fosses d'aisance.

Une autre question fort importante se pose, dans le cas que nous étudions, et nous devons la discuter : Faut-il licencier les élèves?

S'il s'agit d'une école primaire ou de tout externat quel qu'il soit, je n'hésite pas à considérer le licenciement comme inutile, si toutefois les mesures que je viens d'indiquer (ébullition ou filtration des eaux potables et désinfection des fosses d'aisance) ont été rigoureusement exécutées.

La désinfection des locaux est elle-même superflue, puisqu'ils n'ont pu être souillés par les déjections. Il est à peine utile de faire remarquer que la destruction des livres ou cahiers appartenant aux élèves qui ont été atteints est une mesure absolument inutile.

On voit combien les mesures de prophylaxie adoptées contre la propagation de la fièvre typhoïde et du choléra, dans les externats en général, et en particulier dans les écoles primaires, diffèrent des procédés de désinfection appliqués contre la dissémination des maladies contagieuses proprement dites, telles que la scarlatine, la rougeole, la variole, les oreillons, etc.

Cette différence profonde entre les moyens de défense contre ces deux genres de maladies infectieuses épidémiques n'est qu'une conséquence toute naturelle des divergences qui existent entre leurs modes de propagation et de ce que nous avons exposé précédemment.

On peut donc prévoir que, lorsqu'il s'agit d'un internat, on devra agir de façon toute différente. Là, en effet, les objets de literie, le sol des dortoirs auront pu être souillés par des déjections des malades ; aussi faudra-t-il licencier les élèves, et, pendant leur absence, procéder à la désinfection complète des dortoirs et de toute la literie, sans préjudice naturellement de la désinfection des fosses d'aisance, et de l'épuration des eaux d'alimentation par la filtration ou l'ébullition. La durée du licenciement aura pour limites la durée même de la désinfection des locaux contaminés et des objets de literie. Rien ne s'oppose d'ailleurs à ce que, pendant la durée du licenciement des élèves internes, on continue à faire les cours aux externes qui ne sont pas exposés à la contamination.

Ainsi résolue, la question du licenciement donne toutes les garanties de sécurité pour les élèves, sans entraver pour bien longtemps le cours des études des élèves internes et sans faire suspendre un seul jour les cours des externes.

II. — Notre deuxième hypothèse est celle dont la réalisation est sans contredit la plus fréquente : une épidémie de fièvre typhoïde ou de

choléra éclate dans une localité (ville ou village) où se trouvent une ou plusieurs écoles qu'il s'agit de préserver, et dans lesquelles peuvent se montrer des cas isolés dont il faut éviter la propagation.

J'insisterai d'autant plus volontiers sur les mesures à prendre et sur la conduite à tenir, que cette situation était celle de la ville d'Alais pendant l'épidémie de choléra de mai-juin 1893.

1° S'il s'agit d'un externat, d'une école primaire, l'instituteur doit assurer à ses élèves la distribution d'eau purifiée par la filtration ou l'ébullition, dans les conditions que j'ai indiquées précédemment. Tous les robinets et les conduites auxquels les élèves pourraient prendre de l'eau doivent être fermés.

Ces précautions doivent être prises non seulement lorsque l'école s'alimente en eau potable aux conduites de la ville (ce qui est le cas le plus fréquent), mais même lorsque son alimentation est spéciale, quand, par exemple, dans une ville alimentée par une eau de source ou de rivière amenée dans un bassin de réserve et distribuée dans la ville par un système de canalisation, l'école ne reçoit pas cette eau et puise son eau potable dans un puits ou dans une citerne.

Dans le premier de ces deux cas, la stérilisation de l'eau par la filtration ou l'ébullition s'impose, puisque l'eau que reçoit l'école est la même que celle qui est distribuée dans la ville frappée par l'épidémie; à ce titre, elle est donc suspecte et, si l'usage n'en doit pas être supprimé d'une façon absolue, du moins ne doit-on pas l'employer sans purification préalable par les moyens que j'ai indiqués.

Dans le second cas, la purification de l'eau pourrait sembler inutile, puisque cette eau diffère de celle que reçoit la ville où règne la fièvre typhoïde ou le choléra. Mais on ne doit pas oublier que la contamination d'une citerne ou d'un puits est chose facile, fréquente, et que les fosses des maisons voisines où peuvent exister des cas de maladie sont capables de contaminer l'eau d'alimentation de l'école. Aussi ne doit-on pas hésiter, dans ce cas encore, à apporter les plus grands soins à la purification de l'eau potable, et à supprimer rigoureusement l'usage de toute eau non purifiée.

L'instituteur devra également faire procéder deux fois par jour, après la sortie des élèves, à la désinfection des cabinets d'aisance, au moyen des solutions désinfectantes que j'ai indiquées plus haut.

Enfin, l'instituteur doit surveiller la bonne tenue de ses élèves, l'état de leur santé, et évincer les malades, non pas tant pour éviter la contagion, dont les chances sont minimes, que pour éviter la contamination par les déjections des fosses d'aisances, qui peuvent dès lors devenir l'origine d'un foyer épidémique.

Dans de telles conditions, le licenciement est un non-sens et une faute grave. C'est à l'école en effet que les enfants sont le mieux surveillés, que leur alimentation est le plus irréprochable; les renvoyer chez eux, où les conditions hygiéniques sont en général toutes différentes, constitue une lourde faute.

Il est bien évident que toutes ces précautions, si minutieuses et si constantes qu'elles soient, ne mettent pas les élèves à l'abri de l'infection, car ils ne passent que peu de temps à l'école et sont exposés chez eux à la cause principale de contamination qui est, comme nous l'avons vu, dans l'alimentation. Ces mesures préventives prises à l'école ne sont pourtant pas inutiles, car elles diminuent les chances d'infection, et, si l'on en veut un exemple, je puis citer celui d'Alais où, sur une population de près de 25,000 habitants, il y eut en un mois environ 250 cas de choléra et 110 décès: aucun enfant fréquentant les écoles où toutes ces précautions avaient été prises ne fut atteint.

Lors même qu'il y aurait à l'école un ou quelques cas isolés, on ne doit en aucun cas licencier les élèves, et il est superflu de brûler les livres et les cahiers des élèves atteints, et de désinfecter la classe, puisque les déjections des malades sont le seul agent de dissémination de la maladie.

Il se présenta à Alais un cas assez rare: la femme d'un instituteur, habitant l'école, fut atteinte du choléra, et fort heureusement se rétablit. On pouvait ici discuter le licenciement, puisque dans les bâtiments de l'école existait une chambre où la literie, peut-être le sol, avaient été contaminés. Dans ce cas encore, je m'opposai au licenciement; seulement, après la guérison de la malade, environ dix jours après le début de sa maladie, dès qu'elle fut transportable, je la fis partir et fis procéder à la désinfection de son logement à l'acide sulfureux, de son linge et de sa literie à la vapeur d'eau sous pression; de plus, je fis blanchir à la chaux toutes les salles de l'école. Quatre à cinq jours, pendant lesquels les élèves furent en congé, suffirent à l'exécution de ces prescriptions. Le choléra n'atteignit aucun des élèves fréquentant cette école, à quelque moment de l'épidémie que ce fût.

2° Dans les internats, les lycées par exemple, la question est plus complexe, et dans quelques cas le licenciement s'impose.

Les précautions à prendre sont plus nombreuses, les mesures à édicter plus étendues, mais leur efficacité est beaucoup plus considérable, en raison même de la surveillance constante qu'on peut exercer sur les élèves, sur leur alimentation, et de l'absence presque absolue de causes de contamination venant du dehors.

On doit fermer tous les robinets des conduites d'eau, ne distribuer aux élèves que de l'eau filtrée ou bouillie; ne leur donner que du lait bouilli, car le lait non bouilli a parfois servi d'agent de propagation d'épidémies de fièvre typhoïde, et pourrait aussi bien disséminer le germe du choléra. On ne devra tolérer l'usage que des légumes cuits, et proscrire de l'alimentation les légumes crus, les salades par exemple, car dans beaucoup de pays, Alais entre autres, les maraîchers ont coutume d'arroser les légumes et les fraises avec les matières de vidange dès leur extraction des fosses fixes, et sans désinfection préalable. On voit à quels dangers expose cette pratique lorsqu'il s'agit de déjections de cholériques ou de typhiques.

Enfin, on veillera à la désinfection biquotidienne des fosses d'aisance, et on surveillera de près les élèves, de façon à évincer et isoler sans retard ceux qui présenteront des symptômes de l'épidémie régnante.

Si toutes ces précautions sont strictement prises, on aura d'autant plus de chances d'éviter la propagation de l'épidémie dans les internats que ceux-ci constituent de véritables territoires sacrés que l'épidémie ne violera presque jamais. Le licenciement, dans ces conditions, est donc un non-sens; bien plus, c'est une mesure coupable, car elle rejette dans un foyer infecté les élèves que l'externat préservait naturellement de tout contact avec les malades, et des causes habituelles de contamination. Sans compter que la responsabilité qui pèse sur les personnes chargées de la garde des internes a pour résultat de placer ceux-ci sous une surveillance plus active que celle qu'exerceront leurs parents que l'épidémie peut frapper.

On pourrait objecter que l'internat est destiné précisément à recevoir les élèves dont les parents habitent des localités éloignées, et non envahies par l'épidémie, et que le licenciement les soustrairait à l'influence pernicieuse du milieu infecté. Cette objection semblerait valable si, souvent, une épidémie de choléra n'envahissait, non seulement une ville, mais une région plus ou moins étendue; et, dès lors, le licenciement est toujours une faute.

A Alais, précisément, M. le proviseur du lycée m'a consulté sur la conduite à tenir, et les mesures qu'il a prises, d'accord avec moi, me semblent être les plus sages. Les conditions d'hygiène et de salubrité du lycée d'Alais étant en tous points parfaites, on s'est bien gardé de licencier les élèves, et on a pris d'urgence toutes les précautions préventives que j'ai indiquées plus haut. Mais, en outre, M. le proviseur a averti les parents de l'état sanitaire de la ville, en leur indiquant les mesures prophylactiques qu'il avait immédiatement fait appliquer. Il leur montrait ainsi la sécurité où se trouvaient les élèves, tout en leur laissant la liberté de rappeler momentanément leurs enfants chez eux.

La conduite de quelques parents a été beaucoup moins sage que celle du proviseur, et plusieurs d'entre eux ont rappelé leurs enfants : imprudence d'autant plus blâmable qu'ils habitaient, dans les environs d'Alais, des centres tels que Bessèges, la Grand'Combe, Anduze, etc., dont plusieurs ont été, sinon frappés, du moins très menacés, et où les conditions hygiéniques étaient absolument déplorables.

Les événements ont d'ailleurs donné tort aux parents, car aucun élève du lycée n'a été atteint, et le Dr Monteils, médecin du lycée, m'a déclaré que jamais l'état sanitaire du lycée n'avait été plus satisfaisant.

On ne devra donc jamais licencier les élèves d'un lycée situé dans une ville où règne une épidémie de fièvre typhoïde ou de choléra, pourvu, toutefois, que les mesures préventives que j'ai énumérées aient été strictement appliquées.

J'irai même plus loin, et je crois le licenciement blâmable, même lorsque quelques cas rares et isolés se sont déclarés parmi les internes, surtout si l'observation démontre que ces cas peuvent être attribués aux imprudences commises par les élèves pendant leurs jours de sortie; et c'est presque toujours là l'origine qu'on décélera à ces cas isolés.

Mais, en pareille circonstance, on devra immédiatement isoler les malades et désinfecter leur literie, leurs vêtements, et tout ce que leurs déjections auront pu souiller.

Si, malheureusement, les cas deviennent plus nombreux, on devra, sans tarder, changer de ligne de conduite, car il est évident dès lors que, dans la ville infectée, l'internat où de nombreux élèves sont frappés devient lui-même un foyer: on devra immédiatement licencier les élèves et désinfecter les locaux (dortoirs et cabinets d'aisance) et les objets (linges, literie, vêtements) contaminés. Mais alors, on peut être certain que les mesures préventives ont été incomplètes, imparfaites; et je ne pense pas qu'il existe aucun directeur d'internat qui, dans une ville où règne une épidémie de choléra ou de fièvre typhoïde, ose assumer une pareille responsabilité et enfreindre les lois simples de l'hygiène.

III. — Ce dernier cas rentre généralement, d'ailleurs, dans la troisième des hypothèses que j'ai envisagées, et se présente surtout lorsque, dans une localité infectée où l'épidémie se manifeste sous forme de foyers multiples et isolés, l'école constitue un de ces foyers.

Ces conditions sont surtout réalisées lorsqu'une localité (ville ou village) utilise divers modes d'approvisionnements d'eau potable: puits, citernes, eau de source, eau de rivière. L'épidémie de fièvre typhoïde ou de choléra peut, dès lors, éclater dans toutes les habitations utilisant les eaux d'une même provenance: eaux de rivière, puits dépandant d'une même nappe souterraine infectée, puits ou citernes contaminés par une même fosse d'aisance.

Si l'institution frappée est une école primaire, la suppression de l'eau incriminée ou même sa purification par la filtration ou l'ébullition, et en même temps la désinfection des fosses d'aisance, suffiront à éteindre le foyer épidémique, sans qu'il soit nécessaire de licencier les élèves.

Lorsque l'épidémie atteint un internat, un lycée, on doit, sans préjudice de ces mêmes mesures préventives, licencier les élèves pendant le temps strictement nécessaire pour assurer la désinfection rigoureuse des locaux, du linge et de la literie contaminés.

Pour résumer ce que je viens de dire sur la conduite à tenir dans les institutions en général, et plus particulièrement dans les écoles primaires menacées par la fièvre typhoïde ou le choléra, je ferai remarquer, en terminant, que les mesures préventives aussi bien que les moyens de défense sont une conséquence naturelle des connais-

sances que nous possédons sur les modes d'éclosion et de propagation de ces deux maladies infectieuses.

Il est en somme facile d'éteindre un foyer dès son début, plus facile encore d'éviter son éclosion, surtout si l'on compare ces deux maladies infectieuses, dont le mode de propagation est identique, à d'autres maladies telles que la scarlatine, la rougeole ou les oreillons.

La désinfection des fosses d'aisance, et avant tout la purification de l'eau d'alimentation par la filtration ou l'ébullition de l'eau, feront, dans les écoles primaires, tous les frais de la prophylaxie.

Les germes de ces maladies étant contenus dans les déjections des malades, la désinfection ne sera utile que lorsque les locaux, les vêtements et les objets de literie auront été contaminés par les déjections.

Le licenciement, qui ne sera dans la plupart des cas qu'un moyen destiné à permettre la prompte et facile exécution des opérations de désinfection, n'est donc indiqué que dans certains cas très limités; sa durée sera commandée exclusivement par la durée même de ces opérations; on pourra donc la réduire à quelques jours. Dans les écoles primaires, en particulier, nous avons vu que les conditions où le licenciement s'imposait étaient rares, au point que l'on pourrait dire que le licenciement n'est qu'une mesure de luxe dont on peut presque se passer, qu'on doit en tous cas réduire au minimum de sa durée.

Dans ces épidémies, le rôle du chef d'institution, de l'instituteur, est considérable : sa constante vigilance, le souci de la santé et de la bonne tenue de ses élèves le mettent plus que qui que ce soit à même de déceler les moindres symptômes suspects, de les révéler aux parents, au médecin, et de surprendre ainsi l'éclosion de la maladie.

Il pourra dès lors en éviter la propagation en faisant prendre d'urgence, sous sa direction, toutes les mesures préventives dont nous avons étudié l'application et constaté l'efficacité.

Il y a plus : l'instituteur occupe dans la commune une situation prépondérante qu'il doit à l'autorité qu'il a sur ses élèves. Cette influence morale s'exerce non seulement sur les enfants qui lui sont confiés, mais sur les parents, qui savent qu'ils ont en lui un conseiller intelligent, instruit et dévoué, et qui, dans les situations difficiles, ne se font pas faute de recourir à ses avis.

Aussi, en temps d'épidémie, plus que jamais, l'instituteur a-t-il en en mains l'influence la plus considérable, car sa voix est écoutée, et son rôle peut, dès lors, être aussi bienfaisant et noble, s'il sait apprécier la puissance des armes qu'il possède et s'il connaît l'usage qu'il doit en faire, qu'il peut devenir nuisible s'il n'a pas la conscience de son prestige, ou si, le connaissant, il en fait mauvais usage.

Il doit donc rassurer les enfants, et par eux ramener chez les parents la confiance et calmer leurs craintes. Aux parents, il montrera ce qu'il a fait dans son école pour assurer la sécurité des enfants; il

leur expliquera le but des mesures qu'il a prises, leur montrera qu'il ne s'agit pas là de mesures vexatoires ou dangereuses, comme se l'imaginent trop souvent les populations que frappe une épidémie. Enfin, l'instituteur, par des exemples, fera comprendre aux parents l'efficacité des mesures préventives qu'il a prescrites, et les résultats qu'on est en droit d'attendre de leur application rigoureuse.

Lorsque les autorités sanitaires supérieures interviendront, l'esprit de la population, ainsi préparé par les conseils et par l'action de l'instituteur, leur facilitera singulièrement la tâche qui leur incombe; car, si étendus que soient les pouvoirs des délégués sanitaires, l'exécution, et par suite l'efficacité de leurs prescriptions dépend surtout des dispositions de la population à leur égard, et des préventions qu'elle a sur le but de leur mission.

Le rôle de l'instituteur ne cesse pas lors de l'intervention des délégués sanitaires; plus que jamais alors il doit payer de sa personne, les aider dans leur tâche, mettre à leur service sa connaissance de l'esprit de la population, l'influence morale qu'il exerce sur elle, et, par les notions qu'il a des institutions et des coutumes locales, leur venir en aide dans la recherche de l'origine de l'épidémie et des conditions de sa propagation. C'est cette intelligence et ce dévouement, si communs dans le corps enseignant des écoles primaires, qui, dans bien des circonstances, m'ont aidé, pendant ma mission à Alais, à taire exécuter mes ordres, et à vaincre les préventions de la population.

Lorsque l'épidémie frappe les élèves au point qu'il devient évident que l'école constitue un foyer et que le licenciement est ordonné, l'instituteur se doit encore aux habitants dont les enfants lui ont été confiés; il ne doit pas abandonner les parents avides de ses conseils et de ses encouragements; il ne quittera pas son poste, car sa présence est toujours utile, son influence toujours nécessaire.

Même si l'on ne licencie pas l'école, mais si l'effarement des parents les pousse à rappeler chez eux leurs enfants et à leur faire déserter l'école, l'instituteur ne devra pas chercher dans le licenciement ou la désertion spontanée des élèves une excuse à son propre départ. Il doit rester à son poste, et sa conduite, en même temps qu'elle inspirera le respect et accroîtra son prestige, calmera les craintes de la population, et amènera dans les esprits la confiance et le courage.

M. l'inspecteur d'académie de Nîmes, M. l'inspecteur primaire d'Alais et moi, avions, dès le début de l'épidémie de choléra, résolu de ne recourir au licenciement qu'au cas d'absolue nécessité, et, en cas de licenciement, comme en cas de désertion de l'école par les élèves, de prier les instituteurs de rester à leur poste. C'est là, je crois, la conduite la plus sage et la plus digne, et je suis persuadé que les instituteurs seraient les premiers à réclamer leur part au danger.

Dr Ernest Mosny.

LES POÈTES DU CLOCHER

(Suite et fin.)

Pour la Bresse, le poète, c'est Gabriel Vicaire.

Il y a, en Gabriel Vicaire, un rabelaisien gourmand, franc buveur, un peu disciple de Villon, et un rêveur tout à fait exquis. Tous deux se sont accordés pour faire ce franc poète, ce poète tendre et gai à la fois, ce poète des petits rythmes légers et des délicieuses musiques. *L'Heure enchantée* est un beau livre; mais les *Émaux bressans* sont un chef-d'œuvre. Nous y lisons cette piécette déjà célèbre, — digne, par son originalité et son émotion, de le devenir plus encore. En voici les premières strophes :

Là, sous la mousse et le thym,
Près des arbres de la cure,
J'ai marqué la place obscure
Où, quelque matin,

Quand, dans la farce commune,
J'aurai joué mon rôlet,
Et récité mon couplet
Au clair de la lune,

Libre enfin de tout fardeau,
J'irai tranquillement faire,
Entre mon père et ma mère,
Mon dernier dodo.

Pas d'épitaphe superbe,
Pas le moindre tralala;
Seulement, par-ci, par-là,
Des roses dans l'herbe,

Et de la mousse à foison,
De la luzerne fleurie,
Avec un bout de prairie
A mon horizon.

Ah! dans ce décor champêtre
Comme je dormirai bien!
Quel excellent paroissien,
Curé, je vais être!

Après avoir tant trotté
Et s'être fait tant de bile,
C'est si bon d'être immobile
Pour l'éternité!

L'église de ma jeunesse,
L'église au blanc badigeon,
Où jadis, petit clergeon,
J'ai servi la messe,

Est encore là, tout près,
Qui monte sa vieille garde,
Et, sans se troubler, regarde
Les rangs de cyprès.

Entouré de tous mes proches,
Sur le bourg, comme autrefois,
J'entendrai courir la voix
Légère des cloches.

Elles ont vu mes vingt ans
Et n'en sont pas plus moroses;
Elles me diront des choses
Pour passer le temps....

De la Bresse, pays de plaines et d'étangs, passons aux montagnes d'Auvergne. Gabriel Marc nous en chante les *Rivières*. C'est de la géographie... de poète.

Les rivières s'en vont, superbes. Les ruisseaux
Murmurent au milieu des fleurs et des roseaux.

Entre ses bords couverts de champs d'avoine et d'orge,
Sous les saules se cache et disparaît la Morge.

Le Vauziron léger court dans les près fleuris,
Des murs de Chateldon aux frais coteaux de Ris.

La Durolle, au lit froid et noir, blanche d'écume,
Mêle ses grondements au bruit clair de l'enclume.

La Dolore gémit comme un tendre Lignon.
Sur les rocs du Cantal se brise l'Alagnon.

Rivière aux bords heureux, dont plus d'une est jalouse,
Parmi les moissons d'or passe en riant la Couze.

Ainsi qu'un fleuve grec aimé d'Anacréon,
Aux laves de Royat bondit le Scatéon.

La Dordogne entraînant les rochers qu'elle roule,
Mugit dans les ravins ombreux de la Bourboule.

Large et profond, avec tes bancs de sable, Allier!
Fleuve de mon pays, je ne puis t'oublier.

Mais celle qui m'est chère et dont je rêve encore,
C'est la rivière calme aux flots bleus ; c'est la Dore!

Cela sent un peu le tour de force. Très évidemment nous pré-

férons, dans les *Poèmes d'Auvergne*, les morceaux où Gabriel Marc décrit tel ou tel site aimé, glorifie les « puys » de sa province, rythme la chanson du coutelier, nous fait connaître les paysannes du Puy-de-Dôme, qui vendent leurs chevelures « pour quelques rubans de velours » et puis recommencent à danser la bourrée. — Nous préférons encore, dans les *Paysages d'Auvergne* de M. Pierre de Nolhac, ce morceau si sobre et si large :

Je viens de traverser des plaines de bruyère.
J'ai marché sans repos une journée entière,
Dans la fougère sèche et le rude genêt.
Les pins et les bouleaux de la grande forêt
M'ont aussi vu passer sous leur ombre qui bouge.
Mais, sur les monts en feu traînant sa robe rouge,
Voici que le soleil se meurt à l'horizon.
Point de village autour de moi, point de maison.
L'hiver, la neige est haute et le vent s'y lamente :
Pour les morts ignorés perdus dans la tourmente,
Des crucifix de bois, leurs bras blancs dans les airs,
Çà et là sont dressés sur les plateaux deserts.

La nuit tombe, la nuit fraîche, la nuit paisible.
Guidé par l'*Angelus* d'un clocher invisible,
Je prends, déjà lassé du trajet fait en vain,
La route qui descend aux pentes du ravin.
Comme un drap noir, le ciel vient de tendre ses voiles :
Je vais, le cœur serré du regret des étoiles
Qui ne me suivront pas de leur regard léger.
Là-bas, sur la hauteur, brille un feu de berger ;
Il s'éteint, se rallume et disparaît encore.
L'écho double mon pas sur la terre sonore :
Je regarde en arrière en croyant qu'on me suit.
Les minces peupliers frissonnants dans la nuit,
Aux tournants escarpés où s'enroule la route,
M'apparaissent géants, et, par moments, j'écoute,
En faisant halte au bord des noirs bouquets de bois,
Un filet d'eau caché qui gémit à mi-voix ;
Tandis que sort des champs, des gorges et des roches,
Des lointaines forêts et des bruyères proches
Où l'insecte et l'oiseau chantent en liberté,
Le chœur intermittent des grandes nuits d'été.

Et voici qu'au détour brusque de la ravine
Je me sens caressé d'une brise divine,
Et je te reconnais, air pur, air parfumé
Qui me viens du pays natal, du sol aimé !

Et j'aperçois alors, dans le brouillard voilée,
La ville calme assise au fond de la vallée
Où, dans l'obscurité, se pressent les points d'or.
Vers la chère maison mon rêve prend l'essor:
Qu'importent la fatigue et la route nocturne,
Et la marche sans fin sous le ciel taciturne?
J'entends, j'entends chanter, dans mon cœur triomphant,
Les rustiques chansons qui me berçaient enfant.

Connaissez-vous vue plus majestueuse que le panorama de Lyon se déroulant à vos pieds, lorsque vous avez gravi la colline de Fourvières? Ces lacets de deux grands fleuves, ces ponts hardis, ces édifices et ces rues, cet immense horizon dominé par des montagnes neigeuses, tout cela est beau.

Pourtant Lyon n'a guère inspiré les poètes, même les siens. L'auteur des *Rayons perdus*, Louisa Siefert, n'en a rien dit. Soulary lui-même — en qui la poésie lyonnaise s'est incarnée — n'a fait qu'une allusion rapide à ce qu'il appelait son « village de Lyon ». C'est seulement dans le poème de M. Jean Tisseur, poème déjà ancien, consacré à Jacquard, que je trouve une description de Lyon au réveil. Voici le passage :

... Mais j'entends, gai signal,
Le premier battement du métier matinal.
Bruit sacré! n'est-il pas, pour la cité muette,
Ce qu'à l'aube est, aux champs, le cri de l'alouette?
Voilà les maraîchers arrivant des faubourgs,
Les grands quais, le coteau couronné de ses tours,
Son versant plein de grâce où la vitre flamboie :
Il semble avec le jour réverbérer la joie.
Et, plus loin, c'est Perrache et la houille en monceaux;
C'est le gaz, les wagons; c'est le bruit des marteaux
Façonnant la chaudière en l'atelier sonore ;
C'est le Rhône, splendide aux clartés de l'aurore,
Des glaciers paternels en son sein reflétés
Gardant l'âpre fraîcheur et les tons argentés.
Son flot ennoblit tout; le moindre coin de terre
S'empreint, touché par lui, d'une grandeur austère :
C'est enfin, près de moi, le tumulte d'un port,
Les immenses bateaux fumant le long du bord;
Déjà, prêts à partir, ils retournent leurs proues;
J'entends sonner dans l'eau la palette des roues;
Je suis leur blanc sillage et leur panache noir;
— Et, pour couronnement, les Alpes se font voir.

Pour la Savoie, nous trouvons quelques morceaux de M. Charles Burdin; pour le Dauphiné, beaucoup de poètes, mais peu de pièces saillantes; et, quant au pays d'Avignon, quant à la Provence, au Midi en général, ils ne nous fourniront guère, tout en ayant des multitudes d'écrivains. Mais presque tous ceux-là écrivent en provençal; ce sont les « félibres ».

Pourtant, à nous en tenir aux poètes français, n'avons-nous pas Méry, le semeur de perles, le frileux et fantasque improvisateur? Il a dépeint en un morceau d'une grâce attique, plein de soleil, ces trois choses qu'il aimait entre toutes, et qu'il voyait du même endroit :

La mer, la ville et la maison.

Dans la *Vie rurale* de l'académicien Joseph Autran, — celui qui mourut de rire, en lisant de méchants vers, — j'ai trouvé cet éclatant paysage provençal. La seconde strophe en est, comme on dit aujourd'hui, bien « suggestive » :

La plaine est devant moi, roulant ses épis d'or.
Ici, le tertre vert où la faneuse dort
Sur sa gerbe, à l'écart, mollement accoudée.

Vers le sud, un vieux bourg découpe dans les airs
Ses murs démantelés, ses tours, ses toits déserts :
On dirait un hameau de l'antique Judée.

Là, sur le ruisseau clair qui fuit dans les cailloux,
Se penchent les ormeaux, les lentisques, les houx,
Et, d'une berge à l'autre, ils croisent leurs feuillages.

Il est midi : le ciel est d'un azur profond,
Nul bruit en ce doux lieu, sinon le bruit que font
Autour des grands pavots les abeilles volages.

Scène heureuse! Le cœur, à loisir dilaté,
En savoure le charme et la sérénité.
Un seul regret se mêle à l'extase divine :

Que ne vous baissez-vous, coteaux de l'horizon.
Pour que je puisse voir, du seuil de la maison,
La mer, par vous cachée et cependant voisine!

Oh! du milieu des champs, sous un ciel calme et pur,
La voir, même de loin, cette nappe d'azur,
Où reluit au soleil plus d'une voile blanche!

Voir à travers les bois, diaphanes réseaux,
La grande mer sourire, — et, comme des oiseaux,
Les barques de pêcheurs passer de branche en branche!

M. Eugène Rostand a chanté les « pêcheurs de Provence » et la fameuse *Bouillabaisse*.

Dans une poésie de sa jeunesse, en 1850, M. Émile Zola évoquait les « vieux oliviers songeurs », les pins, les vignes, la lavande, mais sans atteindre au charme particulier de ce *Novembre provençal*, par Jacques Normand, que voici :

Avec des tendresses câlines,
Novembre rit dans les collines...
Oh! le gai refrain provençal :
« Ciel d'azur et temps de cristal! »

En blanches tresses déroulées,
Le parfum des herbes brûlées
Monte dans l'air tranquille et pur...
Temps de cristal et ciel d'azur.

Sur la route une fille passe
Et chante. Et sa voix, dans l'espace,
Vibre ainsi qu'un frêle métal...
Ciel d'azur et temps de cristal.

Le bon soleil, qui nous arrose,
Nimbe d'une poussière rose
Les noirs cyprès au profil dur...
Temps de cristal et ciel d'azur.

En son sarrau de toile écrue,
Blanc sur la terre brune et drue,
Le semeur va d'un pas égal...
Ciel d'azur et temps de cristal.

Au lointain, la montagne grise,
Semblable à quelque immense frise,
Coupe l'horizon d'un trait sûr...
Temps de cristal et ciel d'azur.

C'est, sur la plaine tout entière,
Un ruissellement de lumière,
Un chatoiement oriental...
Ciel d'azur et temps de cristal.

Et c'est, dans l'âme qui sommeille,
Comme une ombre fine et vermeille,
Une nuit où rien n'est obscur...
Temps de cristal et ciel d'azur.

Pour la Savoie, nous trouvons quelques morceaux de M. Charles Burdin; pour le Dauphiné, beaucoup de poètes, mais peu de pièces saillantes; et, quant au pays d'Avignon, quant à la Provence, au Midi en général, ils ne nous fourniront guère, tout en ayant des multitudes d'écrivains. Mais presque tous ceux-là écrivent en provençal; ce sont les « félibres ».

Pourtant, à nous en tenir aux poètes français, n'avons-nous pas Méry, le semeur de perles, le frileux et fantasque improvisateur? Il a dépeint en un morceau d'une grâce attique, plein de soleil, ces trois choses qu'il aimait entre toutes, et qu'il voyait du même endroit :

La mer, la ville et la maison.

Dans la *Vie rurale* de l'académicien Joseph Autran, — celui qui mourut de rire, en lisant de méchants vers, — j'ai trouvé cet éclatant paysage provençal. La seconde strophe en est, comme on dit aujourd'hui, bien « suggestive » :

La plaine est devant moi, roulant ses épis d'or.
Ici, le tertre vert où la faneuse dort
Sur sa gerbe, à l'écart, mollement accoudée.

Vers le sud, un vieux bourg découpe dans les airs
Ses murs démantelés, ses tours, ses toits déserts :
On dirait un hameau de l'antique Judée.

Là, sur le ruisseau clair qui fuit dans les cailloux,
Se penchent les ormeaux, les lentisques, les houx,
Et, d'une berge à l'autre, ils croisent leurs feuillages.

Il est midi : le ciel est d'un azur profond,
Nul bruit en ce doux lieu, sinon le bruit que font
Autour des grands pavots les abeilles volages.

Scène heureuse! Le cœur, à loisir dilaté,
En savoure le charme et la sérénité.
Un seul regret se mêle à l'extase divine :

Que ne vous baissez-vous, coteaux de l'horizon.
Pour que je puisse voir, du seuil de la maison,
La mer, par vous cachée et cependant voisine!

Oh! du milieu des champs, sous un ciel calme et pur,
La voir, même de loin, cette nappe d'azur,
Où reluit au soleil plus d'une voile blanche!

Voir à travers les bois, diaphanes réseaux,
La grande mer sourire, — et, comme des oiseaux,
Les barques de pêcheurs passer de branche en branche!

M. Eugène Rostand a chanté les « pêcheurs de Provence » et la fameuse *Bouillabaisse.*

Dans une poésie de sa jeunesse, en 1850, M. Émile Zola évoquait les « vieux oliviers songeurs », les pins, les vignes, la lavande, mais sans atteindre au charme particulier de ce *Novembre provençal*, par Jacques Normand, que voici :

Avec des tendresses câlines,
Novembre rit dans les collines...
Oh! le gai refrain provençal :
« Ciel d'azur et temps de cristal! »

En blanches tresses déroulées,
Le parfum des herbes brûlées
Monte dans l'air tranquille et pur...
Temps de cristal et ciel d'azur.

Sur la route une fille passe
Et chante. Et sa voix, dans l'espace,
Vibre ainsi qu'un frêle métal...
Ciel d'azur et temps de cristal.

Le bon soleil, qui nous arrose,
Nimbe d'une poussière rose
Les noirs cyprès au profil dur...
Temps de cristal et ciel d'azur.

En son sarrau de toile écrue,
Blanc sur la terre brune et drue,
Le semeur va d'un pas égal...
Ciel d'azur et temps de cristal.

Au lointain, la montagne grise,
Semblable à quelque immense frise,
Coupe l'horizon d'un trait sûr...
Temps de cristal et ciel d'azur.

C'est, sur la plaine tout entière,
Un ruissellement de lumière,
Un chatoiement oriental...
Ciel d'azur et temps de cristal.

Et c'est, dans l'âme qui sommeille,
Comme une ombre fine et vermeille,
Une nuit où rien n'est obscur...
Temps de cristal et ciel d'azur.

Je n'ai pas besoin de vous rappeler les célèbres *Poèmes de Provence* de Jean Aicard, sa *Miette et Noré*, ni de vous dire que Clovis Hugues a souvent chanté sa terre natale. J'aime mieux vous faire admirer quelques strophes d'une ode sur Marseille ; elle est de M. Xavier de Magallon ; elle a de l'emphase, mais aussi la qualité de ce défaut, — une noble ampleur :

J'ai rêvé de louer, ô ville, en larges vers,
Dont j'ornerais ton front comme de rameaux verts,
Tes flottes que l'orage enchante,
Les aspects variés de tes clairs horizons,
Ton passé, cycle auguste, aux fécondes saisons,
Ton golfe qui hurle et qui chante!

Tu ne peux plus lancer tes marins aux assauts,
Ville, ni voir, rentrant du large, tes vaisseaux
Plier sous le poids des trophées :
C'est le destin commun, et tu le subiras :
Dans des embrassements trop vastes pour leurs bras
Les races meurent étouffées!

Mais, ville, tu le sais, l'art seul est immortel :
Que tes enfants jamais n'en délaissent l'autel!
Rends leur langue prompte et hardie,
Leur bouche harmonieuse, afin que si, parfois,
Dans les conseils du peuple ils élèvent la voix,
Leur parole soit applaudie!

L'on a pu refréner le cours de tes destins,
Mais non pas rétrécir les horizons lointains!
Sur la mer qui rit ou sanglote
Continue à tracer, ô ville, tes sillons!
Et qu'il n'en soit aucun où de tes pavillons
L'ombre triomphale ne flotte!

Il te reste tes ports et ton firmament clair,
Les murmures de brise et de vague dans l'air
Qui, lorsque l'ombre au loin surplombe
Les vals où Dieu te berce en un rêve enchanté,
Semblent, tant ils sont doux, pendant les nuits d'été,
Des roucoulements de colombe!

Il te reste tes fils, dompteurs des grandes eaux,
Qui, la mer se cabrant, la frappent aux naseaux
Et ne cèdent point devant elle;
Et tes filles dont l'air est tel qu'on les prendrait,
Si le sang sous leur chair comme un feu ne courait,
Pour des marbres de Praxitèle.

Je passe rapidement sur le Languedoc, jamais décrit en une forme aussi large. Je ne m'arrête pas en Roussillon. Les Pyrénées nous fournissent, entre autres poètes, un écrivain de race, Raoul Lafagette, celui qui a pu s'écrier :

O mon pays natal, montagnes bien connues,
J'entends votre silence aux magiques appels :
Si mes pensers altiers se dressent vers les nues,
C'est que j'ai contemplé vos sommets éternels !

Prêt aux hardis essors des premières années,
J'ai gardé ma foi vierge à travers les hasards ;
Par vous j'ai su rester, superbes Pyrénées,
Libre comme l'aiglon, les ours et les isards !

Raoul Lafagette nous décrit un effet d'hiver avec le soleil

Empourprant, sur le pic vermeil,
La virginité de la neige.

Salut aux parfums montagnards ! Notre auteur leur dit l'aubade.

Dans mon pays enchanté
On respire en liberté
(La montagne est grande);
On respire à pleins poumons
L'air vivifiant des monts,
Un air de lavande.

Elle y croît, par là, par ci,
Et, pour guérir le souci
De l'âme navrée,
Les bons rocs font croître encor
Les buis et les genêts d'or,
La menthe poivrée.

Ailleurs, dans une pièce un peu baroque, on nous fait connaître l'ours des Pyrénées. On nous intéresse davantage à la longue et douteuse aventure des contrebandiers ; nous sommes d'accord avec notre poète quand il glorifie la diligence, la vieille patache aux bâches usées ; nous le suivons à travers les champs de maïs, dans tous les recoins des ravines, ou devant ces *Cascades* qu'il décrit, de l'écume au bout de chaque mot :

Les cascades échevelées
Tombent du ciel dans les vallées,
Creusent le roc en entonnoirs,
Fouettent la ronce qui s'effare,
Et sonnent leur blanche fanfare
Pour égayer les sapins noirs.

Leur folle vague, ivre de joie,
Bondit, s'éparpille, tournoie,
Croule en nappe, monte en vapeur,
On les voit, vierges effrénées,
Libres filles des Pyrénées,
Se ruer au gouffre sans peur.

— Où donc allez-vous, les démentes ?
Pourquoi préférer vos tourmentes
Au sommeil du lac dans l'éther ?
— Laissez l'inertie aux cadavres !
Nous entendons l'appel des havres,
Nous courons à la grande mer !

Les Landes, si caractéristiques pourtant, à la fois si brûlantes et si désolées, n'ont qu'un seul poète, Jean Rameau, celui qui, en poussant un peu loin l'antithèse, a pu nous dire, d'ailleurs avec charme :

Là-bas, bien loin, sourit une maison très blanche ;
Là-bas, bien loin, s'éplore une mère au front gris ;
La maison se lézarde et la mère se penche,
L'une branle sa tête et l'autre ses lambris.

Je suis le fils des deux, et mon cœur les vénère.
Quand je vais au pays, dans la belle saison,
Je vois s'ouvrir pour moi tes deux bras, ô ma mère !
Je vois s'ouvrir pour moi ta porte, ô ma maison !

Et je baise les mains, et je baise les pierres ;
Je regarde les doigts et les planchers tremblants :
Et j'ai des pleurs très doux, au fond de mes paupières,
Pour la mère au front gris et la mère aux murs blancs !

Il y a autant d'émotion, et plus de saveur, dans le morceau sur les *Bœufs*. Je le résume :

L'été, quand je reviens sur la terre attendrie
Où les pins fraternels ont l'âme endolorie
Et versent de longs pleurs dorés,
Je vois, dans un vieux bourg endormi près d'un gave,
Un « foirail » poussiéreux, où, vers le soleil grave,
Mugissent des bœufs éplorés...

Ces bœufs, que le poète nous montre

léchant la belle blouse neuve
Du maître si rude et si cher,

on les mène vendre ;

Puis ils s'en vont tout seuls, là-bas vers la chaumière,
Tout seuls vers les champs plats inondés de lumière!
Et les tendres bœufs ingénus
Osent parfois beugler vers leur maître implacable!
Mais le maître nouveau les pousse et les accable
De ses aiguillons inconnus.

Alors les bœufs s'en vont par quelque route étrange.
Oh! les chemins anciens! Oh! l'étable! Oh! la grange
Où les hirondelles nichaient!
Oh! le vieux soc si lourd dans la glèbe si dure!
L'enfant qui les menait à la mare si pure
Où les soleils d'or se couchaient!

Ils ne verront plus rien des choses familières!
D'autres bœufs lécheront le mur couvert de lierres
Que leurs langues ont caressé!
D'autres bœufs mangeront dans les bonnes mangeoires
Où d'amicales mains offraient à leurs mâchoires
Les foins odorants du passé!

Mais, tandis qu'il s'en va sous les ombres fatales,
Chaque bœuf reconnaît les étoiles natales
Qui marchaient dans le ciel ravi!
Il fut abandonné des hommes et des choses!
Mais deux grands pleurs joyeux mouillent ses naseaux roses,
Car les étoiles l'ont suivi.

Dans le Bordelais, dans la Guyenne en général, et même la Gascogne, nous ne trouverons pas grand'chose.

La Saintonge, celle des côtes, près de Royan, est évoquée dans cette piécette d'André Lemoyne :

Au fond d'un lointain souvenir,
Je revois, comme dans un rêve,
Entre deux rocs, sur une grève,
Une langue de mer bleuir.

Ce pauvre coin de paysage,
Vu de très loin, apparaît mieux,
Et je n'ai qu'à fermer les yeux
Pour éclairer la chère image.

Dans mon cœur les rochers sont peints
Tout verdis de criste marine,
Et je m'imprègne de résine
Sous le vent musical des pins.

L'œillet sauvage, fleur du sable,
Exhale son parfum poivré,
Et je me sens comme enivré
D'une ivresse indéfinissable.

De longs groupes de saules verts,
A l'éveil des brises salées,
Mêlent aux dunes éboulées
Leurs feuillages, blancs à l'envers.

Je revois, comme dans un rêve,
Au fond d'un lointain souvenir,
Une langue de mer bleuir
Entre deux rocs, sur une grève

Mais c'est surtout le Poitou qu'André Lemoyne a peint avec sa finesse et sa franchise de touche. Il nous dit les charmes de la tranquille vie qu'on y mènerait; et, sur cette vie patriarcale, il a des vers tout à fait charmants.

Pour le Berry, pour la Creuse, nous avons Maurice Rollinat.

En remontant plus haut, nous traversons le Limousin; nous arrivons enfin — et par là nous terminerons notre tour de France — à ce Rouergue, ce pays de croupes, de crevasses, de « causses », que domine un clocher, le clocher ruthène par excellence, auquel un poète du cru, fils de paysans, ancien berger lui-même, adresse ce cantique:

Or, ce que l'arbre aimé, qu'on salue au retour,
Est pour tous les enfants du petit coin de terre,
Toi qui portes plus haut ta tête solitaire,
Tu l'es pour le Rouergue entier, superbe tour,

O clocher de Rodez, qu'on voit de quinze lieues,
Toi qui, par le ciseau de nos aïeux sculpté,
Au-dessus du sommet où leur foi t'a planté
Jaillis à trois cents pieds dans les régions bleues!

Comme l'arbre des monts, tu vibres dans le vent.
Et, lorsque la tempête en mugissant t'assaille,
On sent une âme, en toi, qui s'agite et tressaille,
Et l'arbre de granit comme l'autre est vivant.

Le poète, c'est François Fabié.

Il a beau vivre à Paris, toujours sa Muse rêve d'*Échappées*:

Elle a soif de revoir, aux campagnes natales,
Les seigles « épier » et les genêts fleurir,
De chanter, de rêver, de s'asseoir, de courir
Sous les cerisiers blancs d'où neigent des pétales.

Elle va, dans ce que les Quercynois appellent le *Ségala*, chercher le « coin pauvre et charmant » :

L'humble nid égaré dans les bois et les landes ;
Le moulin et l'étang bordé de noisetiers,
Les clairs ruisseaux, les vieux chemins, les frais sentiers
Où les ronces en fleurs déroulent leurs guirlandes ;

Les fermes que des houx sombres voilent aux yeux,
Les petits clochers bleus annonçant les villages,
Et qui laissent s'enfuir, à travers les feuillages,
Les glas tristes et lents, ou les appels joyeux ;

Et l'école où jadis on apprenait ses lettres,
Bourdonnante toujours d'un essaim de marmots,
Qui sur les mêmes bancs braillent les mêmes mots,
Du même ton, parfois avec les mêmes maîtres.

Qu'un romancier célèbre fasse insulte à la *Terre*, M. François Fabié exhale son indignation filiale :

Oui, ce n'est plus qu'en toi, Terre calomniée,
Que placent aujourd'hui leur espoir de demain
Tous ceux qui, — te fuyant, — ne t'ont pas reniée,
Et qui rêvent du soc, une plume à la main.

Pardonne à qui te hait, dédaigne qui t'outrage,
Souris au déserteur qui retourne vers toi,
Donne à tous tes enfants patience et courage,
La joie à qui récolte, à qui sème, la foi ;

Et tu nous sauveras des abîmes où tombe
Tout peuple qui t'oublie et rit de tes leçons,
Car tu ne voudras point n'être plus qu'une tombe,
O mère des soldats et mère des moissons !

Voyez encore avec quels accents ce poète évoque la patrie guerrière, les luttes et les héroïsmes d'autrefois. Il s'agit des *Châtaigniers*. Je me borne à transcrire cinq strophes, en soulignant, toutefois, une négligence qui fait tache :

Je sais un champ planté de ces arbres rustiques,
Dont les épais rameaux et les tiges antiques
Rendent, aux vents d'hiver, de terribles accords.
Tantôt on croit ouïr l'orgue des cathédrales,
Parfois de longs sanglots, parfois aussi des râles...
On appelle ce lieu la Grand'Combe des morts.

Un village, jadis, occupait cette terre.
Ruthènes et Romains, — César contre Luctère, —
Combattirent, dit-on, sur ce vieux sol gaulois.

Mais, l'aigle ayant enfin terrassé l'alouette,
La glèbe but le sang, et la Gaule, muette,
Pour fuir le joug romain, s'enfonça dans ses bois.

Or les guerriers tombés en arbres reverdirent;
Leurs branches au soleil chaque jour *s'étendirent*
Et flottèrent au vent comme des *étendards*,
Superbes, et gardant encor, dans leurs ramures,
Des clameurs du combat quelques vagues murmures,
Et se couvrant de fruits tout hérissés de dards.

Les voilà tels qu'ils sont tombés dans la bataille!
Ce géant, dont le sein porte une rouge entaille,
Fut, sans doute, un des chefs par le destin trahis;
Et ces autres, courbés, tordus, couverts de rides,
Témoignent qu'au combat tous furent intrépides,
Et que les vieux aussi sont morts pour le pays.

O châtaigniers! O fils robustes des Cévennes,
Vous dont le sang gaulois enfle encore les veines,
Je vous vénère ainsi qu'on vénère les vieux;
Et j'aime qu'au soleil, au lieu de pâles marbres,
Montent jusques au ciel, drus et forts, les grands arbres
Qui font chez les enfants revivre les aïeux!

De François Fabié à Charles de Pomairols, la transition est aisée. Tous deux ont le même pays, l'aiment également et le chantent selon leur double nature. François Fabié est lyrique, Charles de Pomairols est philosophe.

Chaque année, six mois durant, il vit l'existence du gentilhomme campagnard, et lui doit des inspirations bien originales. Ne s'est-il pas avisé de faire ce qu'il appelle, avec quelque ironie, la « poésie de la propriété » ! Il nous parle des « herbes folles », nous entretient d'une « coupe de bois », nous intéresse à ces paysans, dont il a compris les travaux et pénétré l'âme. Enfin il plante des chênes, et nous explique pourquoi :

Je ne sème pas des blés éphémères,
Je ne plante pas des roses d'un jour;
Plus haut et plus loin s'en vont mes chimères,
Plus haut et plus loin s'en va mon amour.

Je ne songe pas aux récoltes promptes
Qui doivent mûrir dès le lendemain:
Le rêveur distrait fait de mauvais comptes
Et n'amasse pas les fruits de sa main.

Mon fécond travail est vain pour moi-même ;
Pour d'autres que moi fondant mon espoir,
J'assois fortement l'avenir que j'aime,
Assuré pourtant de ne pas le voir.

Bien loin au delà des moissons prochaines,
Bien loin par delà ma vie et ma mort,
Prolongeant mon vœu, je plante des chênes,
L'arbre formidable au tardif essor.

Je confie au sol de ma bonne terre,
Avec la semence obscure des glands,
Les grands troncs noueux, l'ombre héréditaire
Qui se déploieront surtout dans mille ans.

Mais les vents charmés diront ma louange
Dans la cime immense : à cette rumeur,
Les hommes, surpris d'un frisson étrange,
Songeront peut-être au lointain semeur.

Nous avons fini notre tour de France. J'aurais voulu vous mener plus loin, aux colonies; ce sera, si vous le voulez bien, pour une autre fois.

Vous aurez vu, déjà, combien est général ce mouvement des « poètes du clocher », et comment il peut sauver notre poésie actuelle, trop subtile et si peu lue, en l'ouvrant de nouveau à tous les sentiments éternels. Pour nous résumer, nous emprunterons à un de ces poètes, Lucien Paté, un morceau où il s'est fait le porte-parole de tous :

Qu'il soit la tour massive ou la flèche effilée,
Portant la lourde cloche ou le gai carillon
Laissant choir ou jetant les sons à la volée,
Sur les toits de la ville ou les blés du sillon,

Dans l'azur ou la brume, étincelant ou sombre,
Qu'une grande cité presse ses contreforts,
Ou qu'en un blanc village il ne donne un peu d'ombre
Qu'à l'étroit cimetière où dorment les chers morts;

Qu'il s'étage en couronne ou s'arrondisse en dôme;
Ogival ou roman, normand ou bourguignon,
Qu'il bourdonne avec Sens ou rêve avec Vendôme,
Riche ou pauvre, humble ou fier, glorieux ou sans nom;

Surtout s'il est très vieux, croulant, une ruine,
Dressant tout un jardin sous ses murs de granit,
Fleuri : dans chaque joint tenant une ruine;
Chantant : dans chaque fente abritant quelque nid;

Aimons notre clocher; soyons frères des cloches;
Sachons en pénétrer les puissantes douceurs;
Et puis lançons nos voix, frappons l'écho des roches;
Poètes du clocher, sonnons comme nos sœurs!

Le beffroi les retient. Nous, dont le vol est libre,
Nous jetterons plus loin les notes dans les vents.
Que dans nos voix la leur se reconnaisse, et vibre;
Soyons leur voix errante au milieu des vivants.

Qu'elle aille, triste ou gaie, ou grave, ou faible, ou forte,
Ignorée, ou suivie et fêtée au retour!
Au plus humble parfois la plus belle, qu'importe!
Et que la sœur de bronze en tressaille en sa tour!

Aimons notre clocher; son ombre est la meilleure;
Seul point fixe pour nous du monde où nous errons,
Voix du clocher natal, voix de la première heure.
Emportons-en l'écho partout où nous irons!

Que son murmure éteint se prolonge en nous-mêmes.
Qu'il soit d'autant plus cher qu'il sera plus lointain...
Aimons notre clocher, donnons-lui des poèmes,
Et rendons-lui, le soir, son hymne du matin!

Plus d'un le lui rendra. Les « poètes du clocher » se multiplient davantage chaque jour. Et, peut-être, par un retour intelligent aux sources populaires, sauveront-ils, une fois de plus, — en l'enrichissant, — notre poésie française.

Charles FUSTER.

LES PETITS SOUS DES ECOLIERS

Un exemple entre mille de ce que peut le nombre, et de la grande importance qu'il faut attacher aux moindres détails de notre organisation scolaire.

On se rappelle les polémiques engagées il y a quelques années au sujet de la caisse d'épargne scolaire, cette institution un moment très discutée, admirée des uns, blâmée des autres. Il n'y avait qu'un seul point sur lequel tout le monde était d'accord : le peu de portée de la question et la probabilité qu'il en serait de cette mode comme de tant d'autres, en France, où les modes passent vite.

Nous avons eu la curiosité de relever pour nos lecteurs, dans les statistiques publiées annuellement par le ministère, la marche des caisses d'épargne scolaires. En voici le tableau, dont les chiffres se passeront de tout commentaire :

ANNÉES	NOMBRE DE CAISSES	NOMBRE DE LIVRETS	SOMMES INSCRITES A CES LIVRETS
1878	10.440	224.280	3.602.621
1879	10.261	213.135	4.246.613
1880	14.372	302.841	6.403.773
1881	16.494	349.219	7.982.811
1882	19.433	395.867	9.064.583
1883	21.484	442.021	10.248.226
1884	23.222	458.624	11.285.046
1885	23.980	491.160	11.934.268
1886	23.375	484.162	12.338.153
1887	22.385	478.173	12.683.312
1888	21.379	431.783	11.695.815
1889	21.015	472.229	13.096.606
1890	20.689	453.319	12.830.355
1891	19.631	438.967	13.242.249

LA VEILLE DU BREVET SUPÉRIEUR

ET UNE BONNE MANIÈRE DE S'Y PRÉPARER

[On sait dans quel état de fièvre la plupart des aspirantes au brevet supérieur arrivent à la veille de l'examen et, impatientes de « repasser » jusqu'à la dernière minute, ne trouvent rien de mieux à faire que de s'épuiser en efforts de mémoire et en agitation nerveuse à l'heure même où elles auraient besoin de tout leur calme. Voici comment la directrice de l'école normale d'institutrices de Vannes a imaginé d'employer cette veillée des armes. Elle a loué un petit bateau à vapeur dont la dépense, revenant à un franc par élève, n'a rien coûté au budget de l'école. Le récit suivant, que nous empruntons à une copie d'élève, nous a paru assez frais et assez simple pour donner une idée de la valeur de ce procédé pédagogique. — *La Redaction.*]

ÉCOLE NORMALE D'INSTITUTRICES, VANNES (MORBIHAN)

Compte-rendu de la promenade du 1er juillet 1893.

Samedi 1er juillet 1893, nous avons fait une charmante promenade sur le golfe. Nous avons été à .... Mais comme nous-mêmes n'avons connu notre destination que longtemps après le départ, il n'est pas temps encore de dévoiler le but de notre voyage.

C'était la promenade annuelle, la promenade du brevet supérieur, destinée à effacer les fatigues de la préparation, à mettre en nous le calme et le sang-froid qui, comme chacun sait, sont des qualités indispensables pour un examen. Cette année, par exception, les élèves de première et de deuxième année s'étaient jointes à nous, si bien qu'outre nos maîtresses, nous étions quarante élèves, toutes plus disposées les unes que les autres à nous amuser le mieux possible.

Il fallut d'abord penser au dîner : on ne s'embarque pas sans provisions. L'on décida que chaque groupe de trois élèves formerait une petite famille à qui l'on donnerait ses provisions distinctes. Il fallait treize paniers... en un clin d'œil, on en avait trouvé seize, vingt. Enfin, à 7 heures, tout était prêt, sauf pourtant une malheureuse galette qui n'arrivait pas et qu'on faillit, je crois, abandonner.

A 7 heures et demie, nous étions sur la Rabine, les bras chargés de paniers, de châles, d'ombrelles, et bientôt, nous arrivions au *Vannetais*, notre bateau, un très joli bateau à vapeur vraiment. Le temps était très beau, l'embarquement se fit au milieu d'un enthousiasme indescriptible, quoique contenu. La moitié de nous, dont j'étais, n'avaient jamais été sur mer, et c'était presque un événement dans

notre vie. Les places furent bientôt prises, le signal donné et le bateau en marche.

Le drapeau flottait à l'arrière, ce qui était une raison de plus de se réjouir, et, nouveau plaisir, l'on rencontrait à tout instant des gens nous regardant avec curiosité et envie.

Voici la pointe des Emigrés, but de nos promenades en hiver; Séné, Conleau dont les chalets apparaissent à demi à travers les sapins. — Une voile! Deux voiles! Cette barque est de l'île d'Arz, cette autre de l'île aux Moines, d'Etel. Ces bateaux de pêche, ce sont les « sinagos »; de près, leurs voiles sont grises ou d'un brun rougeâtre, mais, de loin, elles semblent d'une blancheur immaculée ou d'un rouge éclatant.

Le golfe se resserre, ce n'est plus qu'un étroit chenal où Maréac fait face à l'Angle. — Regardez à l'arrière, deux torpilleurs..., ils vont nous atteindre, ils nous dépassent.

L'un des deux porte M. le préfet... — M. le préfet, qui a failli nous enlever notre bateau... — Et notre promenade, qu'en fût-il advenu, grand Dieu?

Il est beaucoup mieux sur son torpilleur, et nous très bien sur le *Vannetais*.

Le golfe s'élargit; en face, on aperçoit l'île Logoden, l'île aux Lapins; à droite, la côte d'Arradon, semée de châteaux et de villas et toute verdoyante. Voici le clocher d'Arradon; à gauche, celui de Sené; l'on verra bientôt ceux de Borden et des îles. Et toujours de nouvelles barques, montées par deux ou trois hommes! elles marchent lentement, à la rame, car il n'y a pas le moindre vent; en voici une où quatre énormes vaches mugissent, sans bouger toutefois; voici un canot que deux femmes conduisent: sur leur figure brunie par le soleil et le hâle de la mer, on voit perler de grosses gouttes de sueur. — la vie est dure sur les côtes. L'île de Bouédic, l'île du Boued... ah! M. le préfet et ses invités ne suivent pas la même route que no s, ils contournent l'île d'Arz au sud, tandis que nous passons au nord; bon voyage à ces messieurs! Toutes ces îles ont un aspect assez triste, on n'y voit pas un arbre; si, cependant: l'île d'Arz possède deux peupliers qu'elle montre avec orgueil aux visiteurs, et dont rit fort l'île aux Moines, fière de son petit bois. L'île aux Moines, longue et étroite, se développe du nord au sud; malgré son petit bois, elle aussi a l'air dénudée. Une vache maigre paît je ne sais trop quoi sur ses pentes arides, et s'avance sans broncher jusqu'à la lisière des eaux.

Mais le soleil s'est levé, les eaux tout à l'heure d'un vert sombre sont maintenant d'un vert clair et transparent; le bateau y trace un long sillon qu'on peut suivre de très loin.

Voici l'île Berder reflétée dans les eaux. Propriété du comte Dillon, elle a eu son heure de célébrité quand le général Boulanger l'honorait de ses fréquentes visites: aussi, suspecte de lui servir d'asile, elle subit plus tard un blocus en règle.

Le golfe se resserre de nouveau. Voici l'île de Gavrinis ou de la Chèvre, fameuse par ses mégalithes; puis l'île de Houat qui se profile à l'horizon. Mais le bateau change de direction, il se dirige vers... et c'est ici que tout se dévoile... vers Auray. Quel plaisir! on y dînera non pas vulgairement dans un hôtel quelconque, mais en plein air, sur le promenade du Loch qui domine le golfe. Puis, car ce n'est pas tout, on débarquera à Locmariaker, on visitera les dolmens et l'on ira admirer la grande mer. N'est-ce pas un bon programme? Il paraît que tout le monde le juge tel, car tout le monde est enchanté. En route donc pour Auray, et disons adieu à la presqu'île de Rhuys et à Port-Navalo.

Voici Locmariaker, toute blanche, dont l'image dans les eaux se distingue presque mieux que la réalité. Voici la rivière d'Auray, entre les presqu'îles de Locmariaker et de Baden. Cette rivière est assez étroite; sa rive gauche est plate, formée de sables et de vase; mais sa rive droite, abrupte, couverte de sapins, peut rivaliser de beauté avec bien d'autres sites plus connus. Les arbres trempent presque leurs racines dans l'eau, et de loin on aperçoit des chaumières à demi cachées dans le feuillage. Ailleurs ce sont des chalets, mais si bien cachés qu'on les devine plus qu'on ne les voit. Et puis toujours des barques, des parcs à huîtres, car Auray est la première station d'ostréiculture de France « non pour la qualité, mais pour la quantité de ses mollusques ». Nous franchissons le pont de César, et admirons sur notre gauche le château de Plessis-ker, qui laisse voir ses tourelles et ses clochetons.

Auray! Auray! nous sommes arrivés. Les oisifs se réunissent sur le port et curieusement nous regardent débarquer. Inutile de rien emporter, hors les provisions; nous allons dîner: voilà le Loch. Et nous escaladons des sortes d'avenues plantées d'arbres qui donnent accès à une terrasse également ombragée où s'élève la tour du Loch. L'ascension de la tour est bientôt faite, et le coup d'œil nous dédommage amplement de nos peines. De là, on domine la rivière d'Auray dont les eaux scintillent au soleil; on aperçoit Port-Navalo, la route d'Auray à Vannes se dessine toute blanche, et dans un fouillis d'arbres et de verdure se détachent les clochers de Pluneret, de Sainte-Anne-d'Auray et de la Chartreuse. Nous admirons et nous descendons; il est l'heure du dîner. La promenade est déserte, car il est midi; nous nous asseyons à l'ombre, de petits groupes se forment et chacun déballe ses provisions. Une serviette sur l'herbe, et la nappe est mise; sans l'appareil ordinaire, on déjeune de fort bon appétit, se prêtant qui un couteau, qui une timbale, car il va sans dire que plus d'une étourdie a oublié quelque chose.

Et maintenant à Auray, car nous n'y sommes pas; nous sommes au port, au quartier Saint-Goustan. Mais quelques minutes de marche et nous entrons en ville. Auray est une vieille ville qui m'a rappelé Josselin. Les rues y sont montueuses, mal pavées, les maisons très

anciennes à étages surplombants, mais de jolis jardins les séparent et, par endroits, avec un peu d'imagination, on se croirait à la campagne. Les Halles ne démentent pas sa réputation de vieille ville, non plus que l'église, qui date de 1647 et dont les vitraux racontent la vie de saint Gildas, le saint vénéré du pays. Sur la place de l'Hôtel-de-Ville, nous entrons chez un photographe pour acheter quelques vues des environs. Voilà des costumes de Pont-Aven, la basilique de Sainte-Anne, une vue de la rivière d'Auray, et les menhirs de Carnac, une procession dans la vallée de Tré-Auray, des lavandières, le port de Lorient; rien n'y manque. Nous faisons nos achats et nous sortons. Maintenant il s'agit de se rembarquer, et vite, car la marée n'attend pas. Et l'on s'embarque, et l'on part. Le vent est déjà plus fort, le soleil voilé par moments. Nous retrouvons les mêmes paysages, mais la mer a complètement changé d'aspect. Ce matin elle était d'un beau vert, maintenant elle est d'un noir verdâtre coupé de lames blanches qui, sans avoir rien de redoutable, ne laissent pas d'effrayer quelques-unes de nous. Mais on s'y fait, et puis on est secoué, nouveau plaisir. Voici, de nouveau, Locmariaker, mais le village ne se reflète plus dans les eaux, ses maisons paraissent moins blanches, tout a un aspect triste, ce qui ne nous empêche pas, du reste, de débarquer gaiement et d'entreprendre un voyage de découvertes. D'abord l'église... elle est bien vieille, mais si propre, si bien entretenue, qu'elle en semble rajeunie. Elle ne présente rien de curieux, à part certaines sculptures assez grossières qui sont une preuve de plus de son ancienneté. Là, comme dans la plupart des villages bretons, le cimetière entourait l'église; on en voit encore des traces. C'est un bien touchant usage que celui qui place ainsi les morts sous la garde des vivants : on ne peut aller à l'église sans penser à ses morts, on ne peut sortir de chez soi sans voir leur croix, et les petits enfants jouent au milieu des tombes comme dans un beau jardin. Des raisons hygiéniques ont fait transporter le champ du repos en dehors du village. Le climat est si doux que les fleurs y poussent partout sans culture. Au fond du cimetière est la tombe de Zénaïde Fleuriot; elle est formée d'une colonne de granit portant un christ; on y a encore taillé une branche de lierre qui semble s'efforcer d'atteindre au pied de la croix; des poteaux de granit reliés de chaînes l'entourent; tout cela est brut et semble représenter le génie de la Bretagne, rude, fort et persévérant.

Maintenant, allons voir les fameux menhirs qui ont fait la célébrité de Locmariaker. Dans une grande lande, voici, couché et brisé, le grand menhir, le Men-her-Hroech ou Roc de la Fée, et non loin la Table des Marchands ou le Dol-er-Verchant. Imaginez-vous un bloc brut de granit de 21 mètres de longueur sur 3 ou 4 mètres d'épaisseur et 10 de circonférence, vous aurez le grand menhir. Il gît maintenant, brisé, dit-on, par la foudre, et ses quatre fragments se retrouvent à peu de distance les uns des autres; une mince couche de terre végétale y nourrit quelques mousses, mais presque partout le granit apparaît

La Table des Marchands est plus curieuse encore : des blocs de granit disposés à peu près en cercle en supportent un autre, énorme, allongé. Une sorte de grotte existe sous cette table : pour y arriver on s'engage dans un couloir bas, dont la voûte est également faite de pierres brutes. Le couloir s'élargit, on entre dans une salle dont les parois et les plafonds sont couverts d'inscriptions, de lignes entrecroisées dont on n'a pu encore découvrir le sens; on pense cependant que beaucoup d'entre elles représentent des arbres et des animaux entrelacés. Sur la paroi supérieure se détache assez nettement l'image d'une hache. — Depuis quand ces pierres sont-elles là? Comment des peuples que nous supposons n'avoir eu que de vagues notions de mécanique ont-ils réussi à élever ces blocs énormes dont l'équilibre est si parfait qu'un seul homme suffit à les mettre en branle? On se le demandera sans doute longtemps.

Peut-être est-ce un effet de l'habitude, mais ces monuments m'ont beaucoup moins étonnée que je ne l'aurais cru. C'est plutôt après réflexion, quand on a songé à leur origine, aux siècles qu'ils ont vu s'écouler, à tout ce dont ils ont été témoins, qu'on reste confondu d'étonnement.

Suivons ce sentier pendant dix minutes, nous arriverons à l'entrée de l'allée couverte de Mané-Lud. Ici encore on s'engage dans un couloir couvert, mais beaucoup plus long que celui de la Table des Marchands, et l'on arrive dans la chambre, plus vaste et plus profonde aussi. Des inscriptions partout, de grossières ciselures, des spirales, des croissants, des caractères qu'on a cru reconnaître pour des lettres phéniciennes. Ce qui frappe de l'extérieur, c'est qu'un des côtés de l'allée couverte sert de mur à une maison qui s'élève près de là. Ce n'est du reste pas une exception, puisque au nord de Quiberon un grand dolmen sert de grange, et que, pendant longtemps, les paysans ont exploité les alignements de Carnac et en ont tiré les matériaux de leurs constructions. Tels qu'ils sont, ces monuments inspirent encore aux Bretons une terreur superstitieuse: dans maint pays, les pierres, sur le coup de minuit, se lèvent et s'en vont boire à la rivière, et malheur à qui se trouve sur leur passage ! il est sûr de mourir dans l'année. Aux environs d'Auray, les paysans atteints de rhumatismes se couchent sur un dolmen et invoquent saint Etienne. Ce curieux mélange de christianisme et de paganisme s'observe ailleurs, où les menhirs ont été taillés en croix, où les dolmens ont été changés en cryptes de chapelle et portent des autels.

De la côte sud de Locmariaker, on aperçoit la grande mer; nous ne pouvons partir sans l'avoir vue; en route donc ! et nous traversons des landes désertes, où l'on ne voit pas un arbre, où croissent seuls des ajoncs et de maigres bruyères. Franchissons ce banc de sable, et nous y sommes. Voilà l'océan. Là-bas, ce sont les rocs de Méaban, qui semblent défendre l'entrée du golfe, et plus loin, rien, rien que la mer et le ciel qu'on distingue l'un de l'autre à cause du contraste de la teinte

bleu foncé du ciel et du vert sombre de la mer. Nous restons là longtemps, ne nous lassant pas de contempler ce beau spectacle; mais l'heure s'avance, il faut bien, malgré nous, dire adieu à la grande mer... Nous rembarquons; il est 6 heures, il serait vraiment temps de goûter. C'est, je crois, encore plus amusant de goûter en bateau qu'à terre, même sous les arbres, même sur le Loch. Mais tout a une fin ici-bas : voici déjà Gavrinis, Berder, l'île aux Moines; profitons bien des derniers instants... et nous rions, nous chantons à qui mieux mieux, si bien que nous atteignons l'île d'Arz, Logoden, Moréac, Conleau, avec une rapidité prodigieuse, que le chenal nous semble bien court, et que nous débarquons à 8 heures, enchantées de notre journée.

Une élève de 3e année.

A PROPOS DE L'ENSEIGNEMENT DE L'ARITHMÉTIQUE
A L'ÉCOLE NORMALE

[Une directrice d'école normale écrit ce qui suit dans une note qui nous est communiquée, et dont le contenu nous a semblé pouvoir intéresser nos lecteurs. — La *Rédaction*.]

X..., le 18 février 1893.

Je disais dans un de mes derniers rapports que l'enseignement de l'arithmétique, tel qu'il est généralement donné à l'école normale, ne correspond pas au but qu'on devrait se proposer, surtout pour nos élèves. Cette pensée me vient à l'esprit toutes les fois que j'assiste à une leçon d'arithmétique...

Il semble qu'au fur et à mesure qu'un enseignement s'élève, c'est-à-dire qu'il est donné à des intelligences plus développées, il doive se simplifier. L'intelligence des jeunes enfants ne peut saisir que des vérités de détail qui sont éparpillées dans les petits faits qu'ils sont capables de comprendre; mais, au fur et à mesure que l'intelligence s'accroît, elle est plus capable d'embrasser ce qu'il y a de commun dans des faits différents et par suite de généraliser, d'accepter des vérités générales contenant les vérités de détail. Il me semble que c'est le but auquel on doit tendre dans toutes les branches de l'enseignement, et que c'est là le véritable moyen de soulager les mémoires et d'alléger les programmes.

Est-ce ainsi que les choses se passent? Non. D'après les procédés généralement employés, l'instruction ne devient plus complète que si à un certain nombre de détails, on en ajoute d'autres; elle porte sur la *quantité* des faits, et non sur leur importance. L'enfant de neuf ans connaît-il dix faits; à douze ans, il en devra connaître quinze, à seize ans, quarante..

Bien plus, il semble qu'au fur et à mesure qu'il avance en âge, on lui émiette davantage la science, quand ce serait le contraire qui devrait arriver. Qu'on la lui émiette quand il est jeune, si cela est nécessaire; mais que, quand il est plus fort, on lui donne un morceau, un ensemble de miettes à digérer.

L'enseignement de l'arithmétique est donné ainsi. Le jeune enfant ne connaît que trois sortes de multiplications, celle des nombres entiers, celle des nombres décimaux, celle des fractions; mais quand il grandit, on lui apprend qu'il y a cinq cas de multiplications de nombres entiers, trois ou quatre de nombres décimaux, trois de fractions. Et cependant on devrait l'amener à voir que, dans toute multiplication, quelle qu'elle soit, il n'y a qu'une manière d'opérer parce qu'il n'y a qu'un principe. Pour cela, il faudrait que les instituteurs le comprissent; c'est pourquoi je voudrais qu'on montrât ce principe unique à nos élèves d'école normale. Au contraire, avec elles, on descend à une infinité de minuties, de divisions et de subdivisions qui n'ont aucune valeur, et qui n'ont d'autre résultat que de noyer le principe sous leur nombre et de les laisser ignorantes en arithmétique.

Qu'on apprenne à un enfant que, lorsqu'il s'agit de réduire des fractions au même dénominateur, il faut considérer : 1° s'il y a deux fractions ; 2° s'il y en a plus de deux ; 3° si les dénominateurs ont des facteurs premiers communs, — cela peut s'admettre, et encore. Mais avec nos élèves, je ne l'admets pas ; il n'y a qu'un principe, qui encore se rattache à un principe plus général : il faut former un dénominateur commun qui remplisse les conditions voulues. Réduire des tiers et des quarts en douzièmes, c'est la même opération que de dire que 8 pommes et 5 poires font 13 fruits.

S'il s'agit des caractères de divisibilité par 2, 3, 4, 6, 8, 9, 11, etc., ils émanent tous d'un même fait général. C'est ce fait général que je voudrais qu'on fît constater par les élèves, puis reconnaître dans différents cas. Et ainsi de toute l'arithmétique. En un mot, je voudrais qu'au lieu de les considérer comme des limaçons qui n'ont qu'à parcourir les différentes mottes de terre de mon jardin, on leur fît surgir des ailes qui leur permissent d'en saisir l'ensemble, puis qui, les élevant plus haut s'il y a lieu, leur permissent d'embrasser des ensembles de plus en plus étendus.

Je trouve aussi qu'on fait suivre aux esprits de mauvais chemins pour découvrir la vérité. Ici encore, j'ai besoin de me servir d'exemples pour me faire comprendre.

On dit ceci : Un nombre est divisible par 2 quand son dernier chiffre à droite est pair ou zéro ; c'est-à-dire qu'on sert à l'esprit une vérité toute faite qui a été élaborée par d'autres. Si on ne la démontre pas, c'est le principe d'autorité qui est en jeu, et cela est mauvais ; si on la démontre, pourquoi n'avoir pas commencé par là et n'avoir pas suivi le même chemin que ceux qui l'ont découverte et au bout duquel elle se trouve ? Par exemple, celui-ci :

Il peut y avoir intérêt à savoir si une division se fera exactement... voyons quels sont les nombres qui sont divisibles par deux... Évidemment, ce sont les multiples de 2... $2 \times 1 = 2$, $2 \times 2 = 4$, $2 \times 3 = 6$, $2 \times 4 = 8$, $2 \times 5 = 10$, $2 \times 6 = 12$... arrêtons nous ici. Les multiples de 2 qui n'ont qu'un chiffre sont exprimés par des chiffres dits pairs... Je vois 10 parmi les multiples de 2... c'est un nombre fort intéressant qui se distingue des autres parce qu'il est la base de notre numération, il forme un groupe d'unités qui s'appelle dizaine... donc, toute dizaine est un multiple de 2... tout nombre de dizaines est un multiple de 2... dans tout nombre la partie des dizaines est divisible par 2. Reste la partie des unités. Si elle est nulle, c'est-à-dire indiquée par un zéro, le nombre sera divisible par 2 ; si elle se compose d'un des chiffres que nous avons appelés pairs, en vertu d'un principe démontré antérieurement et qui par association des idées doit se présenter spontanément à l'esprit, le nombre entier sera divisible par 2... Donc, quand un nombre est terminé par un zéro ou par un chiffre pair, il est divisible par 2. Alors, quand on émet cette vérité, on la comprend.

Lorsque, par induction, les élèves ont de cette manière découvert les caractères de divisibilité par 3, 4, 5, 6, 8, 9, etc., on peut leur faire extraire ce qu'ils ont de commun pour en former une règle plus énérale, qu'on pourrait formuler ainsi : Pour savoir si un nombre quelconque est divisible par un diviseur donné, il n'est besoin de considérer que la partie de ce nombre qui n'est pas nécessairement divisible par ce diviseur. Arrivé à ce sommet, on peut, par un exercice inverse, faire déduire de cette règle toutes les applications qu'elle contient et revenir au point de départ.

Il me paraît que lorsque l'esprit des futures institutrices serait habitué à se diriger dans ces deux sens opposés, elles seraient plus capables de guider la marche de celui de leurs élèves, elles verraient plus clair dans leur cerveau. On leur plaque des théorèmes à démontrer sans qu'elles sachent d'où ils viennent ni où ils aboutissent, et. comme elles n'ont pas plus tard l'occasion d'enseigner ces théorèmes à leurs élèves, leurs études d'école normale n'ont guère d'application à l'école primaire; l'enseignement qu'elles y donnent, tant de l'arithmétique que des autres sciences, ne tenant à rien, ne se rattachant à rien, est livré à l'arbitraire et au hasard, et les esprits des petites écolières se forment comme ils peuvent, plutôt mal que bien. Si, au contraire, les connaissances de nos normaliennes formaient une chaîne continue se rattachant à l'un des grands principes de la raison, elles pourraient avoir une méthode, et dire : Je m'arrêterai à tel point du chemin à parcourir.

De plus, ne faisant pas consister le savoir dans la connaissance des détails, elles seraient moins disposées à se perdre, à se noyer dans une foule de minuties qui ne servent ni dans la vie pratique, ni pour l'éducation de l'esprit, et ainsi les programmes pourraient être considérablement allégés.

Cette observation s'applique également à l'enseignement des sciences physiques. L'acquisition du petit nombre de principes qui les composent et la déduction des conséquences qu'ils renferment seraient plus fructueuses que les milliers de petits faits dont ce enseignement se compose généralement.

En admettant que l'opinion que je viens d'exprimer soit juste, est-elle applicable dans les circonstances actuelles? Oui, si les maîtresses d'école normale étaient convaincues, et si elles voulaient bien modifier leurs méthodes conformément aux données de la raison. Mais elles n'abandonnent pas volontiers les méthodes qu'elles ont suivies, sous la conduite de professeurs notables; et puis les chemins plats et battus sont si faciles à suivre!

Et puis encore, il y a les examens; il faudrait que les examinateurs fussent disposés à entrer dans la même voie!

L. H.,

Directrice d'école normale.

L'ÉCOLE ET LA FAMILLE

[Nous extrayons les pages qui suivent du discours prononcé par M. Ernest Lavisse à la distribution des prix du petit lycée Condorcet, le 28 juillet dernier. — *La Rédaction.*]

Mes chers enfants,

Il en est des collégiens comme du reste des hommes: le bonheur est réparti entre eux inégalement. Vous êtes parmi les plus heureux, vous que chaque soir renvoie à la maison paternelle. A votre âge, éloigné des miens, je contais souvent mes chagrins à mon oreiller. Et je vous envie votre enfance. Vous ne savez pas combien c'est triste pour un pauvre petit bonhomme de n'avoir personne qui borde son lit, et de s'endormir sans avoir dit cette parole, une des plus douces qui soient au monde : Bonsoir, maman!

Je vous trouve si heureux que je me demande si vous ne l'êtes pas trop. Peut-être courez-vous le péril d'être trop bien. Assurément, le mélange de l'éducation privée et de l'éducation publique, c'est l'idéal de l'éducation; mais il faut que le collège et la maison s'entendent, et que chacun remplisse exactement sa part du commun devoir. En est-il ainsi toujours?

Un vieux souvenir me revient à l'esprit. Il y a vingt et quelques années, je priai le proviseur du lycée Henri IV de me confier l'enseignement de la géographie dans la classe de sixième. Je n'avais jamais eu de tout jeunes élèves, et je voulais connaître ce plaisir. Je trouvai là un grand nombre d'externes qui arrivaient en classe, la mine éveillée, bien proprets et pomponnés par la main maternelle.

Un jour, un d'eux m'apporta comme devoir un chef-d'œuvre : c'était une carte où les montagnes étaient figurées par des chenilles onduleuses; les rivières, par des lignes à l'encre bleue, minces à la source, et qui allaient grossissant jusqu'à l'embouchure; et, du littoral, s'étendait vers la haute mer une ombre savamment dégradée.

Emerveillé, mais méfiant, je fis venir près de moi l'auteur, et lui demandai : « C'est vous qui avez fait cette carte? » Il me répondit, comme la chose la plus naturelle : « Mais non, monsieur, c'est maman ! »

Alors commença entre lui et moi un long dialogue. Je l'amenai à comprendre que la carte est un exercice prescrit par le maître à l'élève pour que celui-ci apprenne la place des montagnes, des rivières, des mers, des pays et des villes; que nous avions, lui et moi, un devoir : moi, le devoir d'enseigner la géographie, et lui, le devoir de l'apprendre; que sa mère enfin, en faisant sa carte, nous avait à tous les deux, dans la meilleure intention du monde, joué quelque chose comme un petit tour. Il en convint de très bonne grâce.

Je le gardai auprès de moi pendant que j'examinais les cartes des autres élèves. J'en remarquai une qui n'était pas belle, pas belle du tout: les montagnes semblables à des chenilles aussi, mais au poil rare et hirsute, hésitaient dans leur direction; les fleuves prenaient

un faux point de départ, s'en repentaient, en essayaient un autre; le littoral, après avoir risqué des pointes aventureuses dans la mer, était ramené par des ratures. L'aspect général était désobligeant, mais l'auteur évidemment s'était fort appliqué. Je l'apppelai près de moi; il arriva un peu troublé, et, avant que j'eusse ouvert la bouche: « Monsieur, me dit-il, ce n'est pas ma faute, je n'ai pas eu le temps de recommencer ma carte. » Il croyait que j'allais le gronder. Je l'interrogeai sur la source des fleuves, et leur direction : il me répondit fort bien. Son camarade, questionné à son tour, répondit très mal; il n'avait pas, lui, cherché, manqué, cherché encore et à peu près trouvé un point de départ, un cours, un point d'arrivée. Sa mère savait peut-être sa leçon de géographie; lui ne la savait pas.

Ce n'était pas fini. Je plaçai les deux cartes, le chef-d'œuvre et le *brouillamini*, l'un près de l'autre. Au dernier je donnai, après avoir encore loué l'effort, une bonne note. Puis je demandai au camarade quelle note il croyait que je dusse donner à sa carte. Il me répondit par une petite moue et par le balancement de tout le corps. « Mais, lui dis-je, c'est bien simple; je n'ai pas le droit de donner une note à madame votre mère. Quand vous m'apporterez une carte de vous, nous verrons. » Ce fut entendu; mais je le priai encore d'examiner ce cas de conscience : « Si je vous avais donné une note meilleure qu'à votre camarade, j'aurais commis une injustice, n'est-ce pas? — Oui, monsieur. — Est-ce que c'est moi qui aurais été coupable de l'injustice? » En même temps, j'écrivais sur son cahier de correspondance: « N'a pas fait sa carte. » Il sourit de la petite malice. J'aurais bien voulu entendre la conversation qu'il eut avec sa mère en rentrant, mais cette leçon de morale, à propos d'une carte, ne fut pas perdue pour lui. Dans la suite, il fit toujours ses cartes lui-même. C'était visible à l'œil nu.

Mes amis, j'ai plus d'une fois raconté cette anecdote; les vieux professeurs comme moi ont l'habitude de se répéter; mais, si vous y réfléchissez bien, vous verrez que l'anecdote a son prix.

Cette maman était, bien sûr, une très bonne maman. Elle avait voulu aider son fils, c'est très maternel. Et d'ailleurs, en ce temps-là, on donnait beaucoup plus de devoirs qu'aujourd'hui. Mais je crois bien que cette maman voulut aussi inspirer au professeur une bonne idée de son fils. Ici l'erreur s'aggravait. Il y avait, paraît-il, plusieurs mamans dans ce cas-là. Des pères, je n'entendais presque pas parler. On m'a dit que les pères des petits garçons qui étaient alors au lycée ne s'occupaient guère de l'éducation de leurs fils, et l'abandonnaient presque complètement aux mères.

Celles-ci y mettaient, avec toute leur ardeur, tout leur maternel amour-propre. Elles éveillaient l'amour-propre de l'enfant, ce qui est bien; mais aussi elles l'excitaient et le surexcitaient. Peut-être bien même estimaient-elles le succès plus encore que le travail. On m'a raconté qu'elles auraient voulu être premières à toutes les compositions.

Ce n'était pas là cette bonne collaboration dont je parlais tout à l'heure, entre le collège et la maison.

. . . .

Pour l'instruction, il est clair que le collège a la part principale. Mais que de choses peuvent être enseignées dans la famille ! Je ne veux pas dire que la famille doive instruire au sens professionnel du mot. Il ne serait pas bon que la classe continuât à la maison. Une classe qui durerait toute la journée serait vraîment un peu longue. Mais, d'abord, les parents peuvent instruire les enfants familièrement, sans en avoir l'air, par la conversation. Il y a tant et tant de sujets instructifs de causerie ! Le journal en donne plusieurs par jour. Aujourd'hui, c'est quelque découverte de la science qui jamais ne chôme ; demain, ce sera l'odyssée d'un voyageur héroïque à travers le continent noir, ou bien encore quelque lutte lointaine où le drapeau est engagé. Il ne faut pas dédaigner de faire connaître aux petits et de leur expliquer peu à peu les faits de la vie présente, de provoquer les questions, d'y répondre avec patience, en choisissant ses mots pour qu'ils soient bien intelligibles. Ainsi se prépare, notion par notion, la connaissance de la vie d'aujourd'hui, en même temps qu'au collège s'élabore lentement, au jour le jour, la connaissance de la vie universelle. Ouvrir à l'esprit des enfants de larges horizons, très simplement, bien entendu, c'est leur rendre un inappréciable service. Plus tard, ils ne seront pas ces ennuyés aux conversations banales sur des choses médiocres éternellement répétées, ces gens d'un métier confinés dans la profession étroite, ces étrangers à leur temps que l'on rencontre en si grand nombre, et qui, pour n'avoir pas été instruits à la curiosité, ne connaissent ni la noblesse de la vie, ni le plaisir de vivre.

Mais le temps de la conversation est fini. Nous voici dans la chambre de travail. L'écolier a son devoir à faire. Vais-je conseiller qu'on le laisse seul, abandonné à ses forces ? Je suis convaincu que ce conseil ne serait pas suivi, et je n'ai pas envie de le donner. Il est bon que l'enfant soit surveillé et aidé. Prenons quelques exemples.

Voici le petit homme installé à sa table ; il fait une version, il cherche un mot dans le dictionnaire. Or il est vif, le petit homme : il conclut tout de suite qu'on ne trouve rien « dans ce sale dictionnaire-là ». Il faut le calmer, le mettre en état de patience, lui apprendre à chercher. Il a écrit sa version ; prions-le de nous la lire. Voici une phrase absurde ; évidemment, il s'est trompé. Il faut l'inviter à chercher un sens qui ait du sens, insister pour qu'il cherche. Sans doute, il a oublié quelque règle ; mettons-le sur la voie, mais laissons-le toujours trouver ce qu'il cherche, et, à la fin, envoyons-le au collège pour y être jugé sur son œuvre. Surveiller l'écolier, le mettre en bon état d'esprit, en bonne humeur de travail, l'avertir, le stimuler, sans se substituer à lui, soutenir son effort sans jamais l'atténuer, voilà tout au juste, je crois, la part de la famille dans le travail de l'enfant.

Le Muséum et les voyageurs[1].

Bien des voyageurs sont partis pleins d'ardeur, dépensant sans compter leur énergie et leurs forces, et trop souvent les résultats de leur mission ont été singulièrement diminués, parce qu'ils ignoraient de quel côté ils devaient diriger leurs travaux et qu'ils ont ainsi passé, sans les voir, à côté des faits les plus importants.

Les professeurs du Muséum espèrent qu'ils pourront aider les explorateurs dans l'accomplissement de leur œuvre, en facilitant leurs études et en leur donnant l'enseignement qu'ils réclament avec raison. De tous temps nos collections leur ont été ouvertes, et des conférences faites dans les laboratoires d'anthropologie, d'anatomie, de zoologie et de botanique les initiaient aussi complètement que possible aux éléments scientifiques indispensables. Mais cette préparation manquait de coordination, d'unité et de lien; nous avons donc tenu à instituer, pour les sciences naturelles, un enseignement où chacune des chaires représentées au Muséum fournira son contingent, où les leçons s'enchaîneront les unes aux autres de manière à former un tout homogène, afin qu'en quelques semaines un voyageur, avant de se mettre en route, puisse prendre une idée juste de ce qu'il devra faire.

Nous possédons ici d'immenses collections formées par l'accumulation, depuis plus de deux siècles, des richesses apportées en France de tous les points du globe. Nos serres, notre école de botanique, notre ménagerie, nos laboratoires renferment d'innombrables matériaux d'étude, notre bibliothèque contient l'histoire de tous les voyages entrepris jusqu'à nos jours. Utilisons le mieux possible ces éléments d'investigation et mettons-les largement à la portée de chacun.

A la suite de ces leçons professées dans l'amphithéâtre, nous avons aussi organisé des conférences plus intimes, qui seront faites dans les laboratoires, où les auditeurs pourront s'exercer aux manipulations diverses, aux travaux taxidermiques et botaniques, et où ils recevront les conseils de nos préparateurs les plus exercés.

Il y a près de soixante-dix ans que déjà le Muséum avait eu cette

1. Sous ce titre, nous publions quelques extraits de la leçon d'ouverture par laquelle M. A. Milne-Edwards a inauguré, le 25 avril dernier, la série des conférences données par les professeurs du Muséum d'histoire naturelle sous le titre d'*Enseignement spécial pour les voyageurs*.

pensée, et en 1819, sur la proposition de M. Decazes, un crédit fut voté pour la création d'une *École de jeunes naturalistes destinés à voyager dans les différentes parties du globe*. Les élèves, nommés au concours, sur la présentation des professeurs, devaient être, après une année ou dix-huit mois au plus de préparation, dirigés vers telle ou telle région. Ils recevaient une allocation annuelle de 1,000 francs pendant la durée de leur noviciat, et ils étaient tenus d'adresser des rapports sur les résultats de leurs recherches.

Malheureusement le premier essai de cette institution fut désastreux; le 14 mai 1819, le ministre autorisa l'admission de six élèves et le départ immédiat de MM. Havet, Plée et Godefroy; ces derniers succombèrent tous trois, à l'étranger, des suites de leurs fatigues ou bien de mort violente, et la tentative ne fut pas renouvelée; l'école resta sans élèves.

A la fin du siècle dernier et au commencement du siècle actuel, la difficulté des transports, celle des approvisionnements rendaient les grands voyages longs et périlleux. Les calmes ou les vents contraires retenaient le navire pendant des semaines ou des mois hors de sa route; les provisions s'épuisaient ou s'altéraient; l'eau douce contenue dans des caisses de fer ou dans des tonneaux, à une époque où la distillation n'était pas pratiquée, se corrompait et devenait insalubre, et, si l'on voulait la renouveler, l'abord des rivières était souvent rendu impossible par l'hostilité des habitants. Les farines fermentaient et, les vivres frais étant bien vite consommés, l'équipage en était réduit à se nourrir uniquement de légumes secs et de salaisons. Aussi bientôt éclataient le scorbut, la dysenterie et tout un cortège de maladies qui laissaient peu d'hommes valides sur un nombreux personnel. Il faut lire les récits des navigations lointaines pour se faire une juste idée des souffrances alors endurées. L'amiral Jurien de la Gravière nous en a donné un tableau dans ses *Souvenirs d'un amiral*, et les faits d'ailleurs parlent d'eux-mêmes.

Je pourrais, à ce propos, vous citer beaucoup d'anciens voyages; mais aucun n'est plus frappant, sous ce rapport, que celui de Philibert Commerson qui, de 1766 à 1773, ne cessa pas d'explorer l'Océanie et les îles de la mer des Indes. Non seulement nous possédons son héritage scientifique, mais toute sa correspondance intime est parvenue jusqu'à nous, et l'on peut juger, pour ainsi dire jour par jour, des conditions particulièrement difficiles dans lesquelles il s'est trouvé. L'histoire de sa vie, pendant ces sept dernières années, fut un véritable martyrologe : rien ne lui fut épargné, ni les souffrances physiques, ni les souffrances morales.

Commerson s'était consacré aux sciences naturelles, et surtout à la botanique, avec toute la fougue d'un caractère ardent, et il donna la preuve de la passion qu'il y apportait, lorsque, poursuivant ses études à la faculté de Montpellier, il ne pouvait résister au désir de faire figurer dans son herbier les plantes cultivées dans le jardin de

l'école et se hâtait, aussitôt qu'elles fleurissaient, d'en cueillir un échantillon et de le placer entre deux feuilles de papier, en ayant soin d'y mettre une étiquette.

Le professeur Sauvages, chargé de ce service, fut informé du fait et vit de très mauvais œil ces déprédations; il interdit à l'étudiant trop zélé l'entrée du jardin; mais, plutôt que de renoncer à ses chères plantes, celui-ci n'hésitait pas à franchir la nuit les murailles de l'enclos. Depuis, il ne pardonna jamais à Sauvages cette exclusion de son paradis terrestre et il ne perdit pas une occasion de lui témoigner son ressentiment; avant le cours du professeur, il substituait aux échantillons préparés à l'avance d'autres plantes qui ne répondaient pas aux descriptions et mettaient l'orateur dans un embarras dont les élèves ne manquaient pas de se réjouir. Plus tard, il s'appliqua à relever les erreurs, qui d'ailleurs n'étaient pas rares, dans les livres de Sauvages et à les faire connaître aux botanistes.

Commerson s'occupait aussi de zoologie avec succès; Linné le chargea de faire la description des poissons de la Méditerranée, sur lesquels il nous a laissé un ouvrage fort estimé.

Ses relations avec les naturalistes du Jardin du roi, ses conversations avec Bernard de Jussieu, puis avec l'astronome Lalande, lui avaient donné le goût des expéditions lointaines; aussi, en 1766, s'empressa-t-il d'accepter le titre de *botaniste et naturaliste du roi* et de s'embarquer pour un voyage de circumnavigation sur la frégate la *Boudeuse*, commandée par Bougainville.

Avant son départ, il rédigea une *Notice générale des observations d'histoire naturelle qu'il serait possible de faire aux terres australes*, et ce travail fut trouvé si complet qu'on le copia dans les bureaux de la Marine afin de le distribuer. à tous les capitaines de navire allant dans ces régions.

Une lettre adressée à son frère, le 30 novembre 1768, retrace en quelques lignes le chemin qu'il vient de parcourir :

« Figurez-vous, écrit-il, que depuis notre départ nous avons toujours suivi à l'ouest le cours du soleil et que nous arrivons par le soleil levant; que par conséquent nous avons passé assez près de vos antipodes et que nous avions minuit quand vous aviez midi..... Nous avons vu dans l'Amérique méridionale la rivière et la province de la Plata, une partie du Paraguay, le Brésil, les îles Malouines, le détroit de Magellan, les Patagons et la Terre de Feu; là nous avions vingt-deux heures de jour et à peine de nuit. Mais représentez-vous la plus grande désolation de la nature, lasse en quelque sorte de produire des hommes et de les faire subsister.

» Dans la mer Pacifique nous avons reconnu les terres de Quiros, une partie des terres australes, un grand nombre d'îles nouvelles et une île incomparable (Tahiti), couverte d'un peuple immense qui ne s'est point écarté encore de l'instinct de la nature et chez lequel semble se réaliser l'âge d'or vainement chanté par les poètes, etc. »

Après une campagne aussi bien remplie, après tant de fatigues courageusement supportées pendant deux années, après avoir réuni d'immenses collections, Commerson aspirait au repos et, en débarquant à l'Ile de France, il ne pensait qu'à y réparer ses forces, puis à aller retrouver au plus vite sa famille et son pays. Mais sa réputation de naturaliste l'avait précédé, et Poivre, alors intendant de cette île, insista tellement pour le garder qu'il céda et consentit à prolonger son long exil afin d'étudier les productions de Madagascar et des terres voisines.

Commerson repartit donc pour visiter les volcans de Bourbon et l'intérieur des îles, mais, lorsqu'il aborda pour la première fois au sud de Madagascar, son enthousiasme donne la mesure de l'impression profonde qu'il ressentit.

» Quel admirable pays que Madagascar, écrit-il à Lalande; il mériterait à lui seul non pas un observateur ambulant, mais des académies entières. C'est à Madagascar qu'est la véritable terre de promission pour les naturalistes, c'est là que la nature semble s'être retirée comme dans un sanctuaire particulier pour y travailler sur d'autres modèles que ceux auxquels elle s'est asservie ailleurs; les formes les plus insolites, les plus merveilleuses s'y rencontrent à chaque pas. »

Aussi, avec quelle ardeur multiplia-t-il les observations! Les animaux qui l'entouraient étaient d'espèces inconnues, les plantes semblaient appartenir à d'autres familles que celles de l'Afrique, de l'Asie ou de l'Amérique, tout enfin était étrange sur cette terre si proche du continent noir.

Malheureusement, Commerson était épuisé par les fatigues et par l'excès du travail; il le sentait, et n'avait pourtant pas le courage d'arrêter ses explorations. « J'ai à peine la force de vous écrire, dit-il dans une de ses lettres à Lalande, le pari peut être tenu que je vais, comme le pauvre Véron, succomber à l'excès de mes veilles et de mes travaux. Vous pouvez, comme vous me l'avez promis une fois (dans un accès de prophétie sans doute), travailler à l'histoire de mon martyrologe. »

En effet, l'année suivante, le 13 mai 1773, il mourait à l'Ile de France, âgé seulement de quarante-six ans. Quelques jours plus tard, l'Académie des sciences, ignorant ce malheur, le nommait associé en même temps que Laurent de Jussieu.

Commerson avait recueilli des matériaux d'étude très considérables; l'herbier qu'il légua au Jardin du roi comprenait deux cents volumes in-folio et l'on expédia, de l'Ile de France à Paris, trente-deux caisses contenant ses collections; ce n'était pas cependant tout ce qu'il avait récolté, car beaucoup d'objets précieux, des dessins et des manuscrits furent perdus, malgré le soin que mit à les réunir et à les emballer un singulier serviteur qui ne quitta jamais Commerson depuis le jour où celui-ci s'embarqua sur la *Boudeuse* jusqu'à sa mort.

Ce fidèle compagnon, Jean Baret, se faisait remarquer par son exactitude, sa bonne volonté, sa résistance aux fatigues, son goût pour la botanique: il s'occupait des herbiers et ne se plaignait jamais que la tâche fût trop lourde. Mais il arriva que, lors du débarquement à Tahiti, les sauvages l'entourèrent et s'écrièrent que c'était une femme; ils ne se trompaient pas, et, revenue à grand'peine à bord, Baret avoua à Bougainville qu'entraînée par le désir de voyager, par son attachement pour Commerson, elle avait revêtu des habits d'homme afin de pouvoir suivre son maître; partout, en Océanie comme aux îles de l'Inde, à Madagascar et à Bourbon, elle lui resta constamment dévouée.

Son nom a été donné par Commerson à un genre de plantes, le genre *Baretia*, comprenant plusieurs espèces qu'il a distinguées les unes des autres par les épithètes de Bona, Fidia (la déesse de la bonne foi), etc., en témoignage des qualités de son serviteur.

A.-L. de Jussieu s'occupa de l'inventaire des richesses accumulées par notre voyageur, et, bien que les collections de la première partie de la campagne et en particulier celles de Tahiti ne soient jamais arrivées en France, il estime à plus de 4,000 le nombre des espèces recueillies, sur lesquelles 1,000 étaient nouvelles. Beaucoup d'animaux et surtout de poissons, des dessins très bien faits au nombre de 1,500, des notes, des manuscrits, donnent une juste idée de l'activité de Commerson et de la rigueur de ses observations.

L'Ile de France était alors le point central de nos communications avec l'Orient; tous les navires s'y arrêtaient pour s'y ravitailler et y réparer leurs avaries. A cette époque, elle prit un développement rapide, grâce à l'intelligente direction de ses administrateurs et en particulier de Poivre. C'est lui qui y introduisit les précieux arbres à épices dont les Hollandais conservaient le monopole pour leurs possessions de l'archipel Indien; il alla lui-même à Timor chercher le muscadier et le giroflier, et, en 1769, il envoya plusieurs expéditions qui purent tromper la surveillance jalouse des Hollandais, et rapportèrent, le 25 juin 1770, une grande quantité de jeunes arbres et de fruits (entre autres 40,000 muscades fraîches). On en planta à Bourbon, à l'Ile de France et aussi aux Seychelles; on en envoya ensuite à Cayenne, où de nouvelles pépinières furent établies; ces arbres furent soigneusement placés dans un beau jardin où l'on réunit plus de 600 végétaux importés : le manguier, l'arbre à pain, le poivrier, le mûrier à gros fruit, le thé, le bois de campêche, le cannelier, l'avocatier, etc.

On faisait des distributions régulières de jeunes plants aux personnes qui pouvaient leur consacrer des terrains convenables, et les plus grands efforts étaient tentés pour rendre nos possessions de la mer des Indes rivales de celles des Hollandais et établir ainsi une concurrence commerciale profitable à la France.

. . . .

Toutes nos colonies devraient avoir des jardins d'essai, des pépinières bien conduites, comme celles que nous possédions à Cayenne en 1793, où 80,000 girofliers étaient en distribution, où 77,000 poivriers, canneliers et arbres à pain formaient une réserve pour nos établissements moins favorisés.

Cette parfaite entente des principes de l'introduction des plantes utiles dans nos possessions était due aux conseils de Poivre et, sous son administration, d'immenses progrès furent faits, sous ce rapport, à l'Ile de France. Ne nous étonnons donc pas qu'il voulût s'entourer de naturalistes compétents et s'assurer le concours de Commerson, auquel on adjoignit un jeune homme, Sonnerat, qui devait laisser une réputation justifiée par l'importance de ses recherches.

L'histoire naturelle de l'Ile de France et de ses dépendances, c'est-à-dire de Bourbon et de Rodrigues, est particulièrement intéressante, et, sans les relations des voyageurs du dix-septième et du dix-huitième siècle, nous n'aurions, à ce sujet, que des notions très incomplètes; la faune et la flore de ces contrées ont subi de profondes modifications dues à l'action de l'homme, et beaucoup d'espèces autochtones ont aujourd'hui disparu.

Nulle part les effets funestes de cette action ne se sont faits plus sentir qu'à Rodrigues; cette île, située sur le 19e parallèle, à l'est de Maurice, faisait jadis partie de notre domaine colonial, et elle appartient maintenant à l'Angleterre qui a établi là une sorte de pénitencier; sa possession d'ailleurs n'est guère enviable; c'est une terre sans forêts, brûlée par le soleil, profondément ravinée par les orages si fréquents et si terribles sous ces latitudes, et qui, pour toute végétation, a quelques arbres clairsemés, des buissons et des graminées. Mais, au dix-huitième siècle, il en était autrement, et l'île Rodrigues, boisée, riche, fertile, salubre, nourrissait une faune spéciale et remarquable dont nous ne voyons plus trace.

François Leguat[1], qui n'était pas un naturaliste, mais dont l'instruction était fort étendue et qui possédait un esprit juste et observateur, se vit contraint, par suite de circonstances extraordinaires, à séjourner deux années sur cet îlot inhabité; il y avait été abandonné, avec quelques-uns de ses compagnons, par le capitaine d'un vaisseau hollandais qui devait le conduire à l'Ile de France. Heureusement pour nous, Leguat donne, dans ses récits, des détails extrêmement intéressants sur les plantes et les animaux au milieu desquels il vécut, et nous pouvons nous représenter cette terre avec sa physionomie d'autrefois, physionomie qu'elle paraît avoir conservée jusqu'en 1761, lorsque l'abbé Pingré y alla pour observer le passage de Vénus sur le soleil.

Maurice et Bourbon ont eu aussi une faune spéciale[2]; Madagascar,

1. Sur François Leguat et son voyage à l'île d'Éden (Ile de France) et à l'île Rodrigues, voir la *Revue pédagogique* du 15 juin 1892, p. 553. — *Rédaction.*

2. Dont les drontes et plusieurs oiseaux incapables de voler sont les principaux représentants.

plus étendue, a éprouvé moins de changements, mais nous savons cependant que plusieurs espèces remarquables qui y vivaient jadis sont éteintes, telles que l'æpyornis, un petit hippopotame, des tortues gigantesques dont M. Grandidier a trouvé les restes dans un marécage de la côte ouest.

Je dois encore vous dire quelques mots d'un voyage entrepris trente ans après celui de Commerson. En 1800, le gouvernement français organisa, sous le commandement du capitaine Baudin, une expédition scientifique aux terres australes; deux navires, le *Géographe* et le *Naturaliste*, que leurs noms prédestinaient à de grandes découvertes, furent aménagés pour une longue navigation; on reçut à bord des ingénieurs, des astronomes, des naturalistes et des dessinateurs: Péron et son collaborateur Lesueur, dont les noms sont restés à jamais célèbres; Leschenault, Maugé, Bory-Saint-Vincent, etc., n'avaient pas craint de s'embarquer pour une expédition qui devait durer quatre années. Si cette mission fut féconde en découvertes, elle laissa après elle bien des deuils:

Riedlé, jardinier en chef, mourut à Timor le 21 octobre 1801;

Sautier, l'un de ses aides, le suivit de près, et le 15 novembre de la même année il succombait en pleine mer des suites du scorbut;

Stanislas Levillain, zoologiste, mourut à son tour le 29 décembre 1801;

Maugé s'éteignait à l'île Maurice le 21 février 1802;

Depuch, minéralogiste, mourait à l'île de Timor le 3 février 1803;

Leschenault, Bory-Saint-Vincent, Désiré Dumont, le peintre Garnier et les dessinateurs Milbert et Lebrun, trop malades pour continuer le voyage, devaient débarquer à l'Ile de France et abandonner l'expédition.

Mais aussi quelle gloire pour ceux qui revenaient en 1804, après avoir parcouru des régions complètement inconnues et ayant visité cette Nouvelle-Hollande aux arbres et aux animaux si étranges! Le nom de Péron, celui de Lesueur qui continua son œuvre sont gravés dans la mémoire de tous les amis de la science.

Plus de cent mille échantillons d'histoire naturelle, comprenant au moins deux mille espèces nouvelles, des dépouilles du singulier mammifère à bec, l'ornithorhynque, qui devait fournir à Geoffroy-Saint-Hilaire les éléments d'un travail des plus remarquables dans lequel, avec une intuition géniale, il prévoit des faits constatés plus tard et relatifs à la reproduction par des œufs d'un quadrupède couvert de poils; d'autres animaux que l'on n'avait jamais vus à Paris, des kangourous, des dasyures, des phascolomes, étaient aussi représentés dans cette superbe collection. Les phoques à trompe ou éléphants marins, dont l'espèce a disparu, avaient été observés de près par ce naturaliste qui en rapportait un bel exemplaire. Il n'avait pas négligé les animaux vivants; c'est à lui que nous devons les premiers casoars ou émeus autraliens, et, par une bonne fortune

véritable, ceux qu'il captura provenaient d'une petite île inhabitée, l'île Decrès, où cette espèce, alors fort abondante, n'existe plus actuellement; elle a été anéantie aussitôt que l'homme, après s'être installé sur cette terre d'une faible étendue, s'est livré sur elle à une guerre d'extermination; on a reconnu récemment que cette espèce différait de celle du continent voisin, et le Muséum de Paris est le seul établissement qui en possède les dépouilles et le squelette.

Des séries nombreuses d'invertébrés marins et des dessins coloriés exécutés avec art par Lesueur, d'après les animaux vivants, constituent un ensemble comme jamais on n'en avait vu et que l'on consulte encore aujourd'hui avec fruit.

Ces quelques exemples suffisent à vous montrer ce que savaient faire nos devanciers. Les services qu'ils ont rendus sont incalculables, et nous ne saurions trouver chez aucune nation de titres plus glorieux. Je ne puis vous parler avec détail des voyageurs de notre époque, le nombre en est trop grand et augmente chaque jour. Ils ont toutes les qualités d'énergie, de courage et de science de leurs prédécesseurs, ils sont à la hauteur de la tâche qu'ils doivent remplir.

. . . .

Sans le concours dévoué des explorateurs naturalistes, que serait notre établissement? N'est-ce pas à ce concours que nous devons les innombrables richesses qui remplissent nos galeries? Le Muséum d'histoire naturelle en sent tout le prix, et il éprouve une profonde gratitude pour ceux qui ont fait de lui un des plus beaux musées du monde; et, s'il cherche aujourd'hui à ouvrir plus largement ses laboratoires et à préparer un enseignement approprié aux besoins des voyageurs, il ne fait qu'acquitter une dette de reconnaissance.

LA PRESSE ET LES LIVRES

La Civilisation florentine, du treizième au seizième siècle, par *F.-T. Perrens*, membre de l'Institut, inspecteur général honoraire; dans la Bibliothèque d'histoire illustrée dirigée par MM. Zeller et Vast. 1 volume illustré, Paris, May et Motteroz, 1893. — M. Perrens est l'écrivain français — disons plus encore, l'écrivain européen, sans en excepter les Italiens — qui a le mieux étudié l'histoire de Florence dans son ensemble. Ses longues recherches ont abouti à la publication de neuf volumes sur la Florence démocratique avant les Médicis, et sur les premiers Médicis jusqu'à la ruine définitive de la république en 1530. Un ouvrage aussi considérable n'était pas à la portée de tous les lecteurs, bien que l'on puisse et que l'on doive le recommander à tous ceux qui pourront se le procurer. Aux autres lecteurs, M. Perrens vient de rendre un grand service en leur présentant, non plus une histoire suivie, mais un tableau des institutions politiques, des établissements économiques, des mœurs et des lettres, des beaux-arts, et aussi de la catastrophe finale qui fit succéder le médiocre grand-duché de Toscane à l'éclatante république, phare intellectuel de l'Europe pendant deux siècles et demi. La collection inaugurée il y a deux ans par MM. Zeller et Vast ne pouvait s'enrichir d'un volume plus précieux, ni qui prêtât davantage aux illustrations : depuis longtemps tout professeur d'histoire appelait de ses vœux un livre qui contînt la reproduction des chefs-d'œuvre de l'art florentin, en même temps qu'une vue générale de la civilisation florentine.

Une revue pédagogique telle que celle-ci est particulièrement appelée à s'occuper de ce sujet. Dès les premiers siècles du moyen âge, les Florentins furent les initiateurs de toutes les grandes questions modernes, sans en excepter ni celles qui concernent l'instruction, ni celles que nous sommes habitués à regarder comme essentiellement contemporaines. En effet, les problèmes les plus ardus de la démocratie, ceux qui débordent par-dessus les limites de la politique pure jusqu'au cœur même de la vie sociale, jusqu'aux questions de salaire, de pain quotidien, jusqu'aux rapports du travail avec le capital, ou de l'un et de l'autre avec le droit de voter et de gouverner, tout cela est entré dans la pratique florentine une première fois au quatorzième siècle. Signalons à part l'année 1378, comme celle pendant laquelle se sont faites, non seulement les expériences que nous avons vues en France depuis cent ans, mais celles que nous verrons probablement. Et, comme certains excès d'alors ont abouti, d'abord à une réaction de la bourgeoisie aristocratique, ensuite au pouvoir personnel mitigé, et enfin au despotisme pur, cette histoire si ancienne nous apporte, à nous qui finissons le dix-neuvième siècle, les avertissements les plus utiles pour notre avenir.

E. Sayous.

L'Effort, par *Henry Bérenger*; Paris, A. Colin, 1893. — Je n'ai pas le temps d'écrire, sur ce beau livre, l'article qu'il mérite. Mais je m'en console : mon but étant, avant tout, de faire lire l'ouvrage, il me suffira d'avoir mis les lecteurs de la *Revue* en appétit.

Pour la plupart d'entre eux, M. Henry Bérenger n'est pas un inconnu. Si son volume de vers l'*Ame moderne*[1] ne leur est pas tombé sous la main, ils ont sans doute lu ses conférences et articles du Bulletin de l'Association des étudiants et de la *Revue bleue*, sur la génération de 1890, sur les doctrines et tendances de MM. Ernest Lavisse et Melchior de Vogüé.

Aujourd'hui, c'est un roman que M. Bérenger nous donne, un roman à thèse, dans toute l'acception de ce mot. Comme œuvre littéraire, le livre est un produit de marque. Mais quel que soit le sentiment qu'on puisse avoir sur l'architecture de l'ensemble ou l'exécution du détail, au point de vue de l'art proprement dit, il demeure établi que nous sommes en face d'un des symptômes les plus significatifs de la pensée contemporaine. Là est l'intérêt, là est la source de l'angoisse sympathique que cette lecture excite au cœur.

Nous tenons, en effet, non une œuvre de fantaisie, comme le sont souvent les romans à thèse, mais une histoire d'âmes. Voici en quels termes l'auteur s'adresse dans la préface à son ami Firmin Roz : « Depuis sept années que nous avons commencé de vivre ensemble la vraie vie, il n'est pas une crise de la pensée ou du cœur qui ne nous ait été commune. De dix-huit à vingt-cinq ans, que d'heures nous avons ainsi enchaînées dans l'indicible fraternité de la douleur et de l'enthousiasme! Les mêmes maux nous blessaient, les mêmes troubles nous agitaient, le même idéal nous possédait. A trois, nous avons traversé la plus tumultueuse des jeunesses, sans autre réconfort que notre certitude de pouvoir toujours souffrir à nu les uns près des autres. Ces collégiens que nous étions encore aux premiers mois de notre liaison se débattaient déjà de façon assez cruelle entre les pesantes murailles et sous les blêmes aubes des dortoirs. Mais combien plus aiguës nous furent ensuite les déchirures de l'adolescence! Ceux qui parlent du « bon temps de la jeunesse » sont de mauvais plaisants ou de plates âmes. Pour nous, il n'est pas une angoisse de la pensée, du sentiment ou de l'action, qui nous ait été refusée. L'héritage de douleur que le siècle nous légua, grossi de toute la misère actuelle, nous l'avons accepté tout entier. Étions-nous donc des monstres dans notre génération? Tant d'esprits fraternels qui saignaient solitaires, et qui se sont confiés à nous, ne nous ont-ils pas attesté leur unanimité dans la douleur? Ces jeunes gens et ces jeunes filles que j'ai fait vivre dans mon œuvre, je les crois vraiment nos frères et nos sœurs. Ils réalisent dans la lumière plus précise de l'art notre propre figure et celle des êtres qui ont grandi à nos côtés... — Comme nous ils luttent

1. L'*Ame moderne*, Perrin et Cie, Paris, 1892.

tous, avec des énergies diverses, contre cet irrésistible agent de mort psychique qui est spécial à notre époque et qu'il faut se résigner à nommer du nom barbare d'*intellectualisme*. »

La préface est un véritable manifeste. L'auteur essaie de nous y retracer l'histoire et les hauts faits de l'ennemi qu'il signale. Dans le développement de la science mécanisée, de la critique philosophique, de l'analyse à outrance, il montre l'absorption progressive de toutes les énergies humaines par l'intellect. « L'intelligence a tué l'intuition. Elle a donné à l'homme une sorte d'impuissance devant la vie; elle a rompu ses antiques fiançailles avec la nature, et cet amour qui, jadis, l'exaltait vers elle d'une si héroïque énergie. »

Est-ce à dire que M. Bérenger fasse la guerre à l'intelligence? Nullement. Ceux qui ont tiré de son livre cette conclusion n'y ont rien compris. Ils n'ont fait que pousser à l'absurde quelques-unes de ses maximes, excités, peut-être, par leur forme paradoxale. Car enfin, lorsque l'auteur, en parlant de l'intelligence, va jusqu'à la nommer la *grande morte*, il exagère, même aux yeux de ceux qui n'écrivent pas la *Science* avec un S majuscule. Rien n'est mort de ce qui reste à sa place dans l'ensemble de la vie organisée. Seul ce qui s'isole et s'arrache de l'ensemble est menacé de périr. Et c'est, après tout, à l'intelligence isolée du domaine total de l'énergie humaine que sont destinés les coups de M. Bérenger. Ils ne visent que l'abus de l'intelligence. Or, c'est abuser de l'intelligence que de prétendre que tout l'homme est là et de réduire les réalités de la vie à ce que nous pouvons en comprendre. L'homme comprend trop peu de chose pour essayer d'en vivre. Que si, par un aveuglement étrange, il veut se réduire à ne vivre que par l'intelligence, il se condamne à l'inanition.

L'intellectuel est un être mutilé dont « une sécheresse lucide a lentement cristallisé l'âme » et qui se débat dans une sorte de « phtisie morale ».

M. Bérenger nous montre l'intellectualisme à l'œuvre dans l'éducation : « On nous dressa toujours à cataloguer des faits et des idées, presque jamais à vivre de la vie profonde du sentiment. » Par un lien, ténu mais très réel, nous sommes conduits aux conséquences pratiques de l'intellectualisme : la mort du sentiment, de l'illusion, de la foi. Nous entrons dans le monde des passions brutales et des intérêts, dans le règne féroce des appétits. Tout cela se tient.

Je ne crois pas cependant que M. Bérenger ait saisi dans sa racine, pour ainsi dire, le mal multiple de ce temps. Au fond il l'a entrevu, puisqu'il indique le remède, comme nous verrons; mais je ne crois pas qu'il l'ait désigné. Ce mal se nomme la *passivité*. L'intellectualisme est une de ses manifestations, mais, s'il était la seule, le mal serait très circonscrit. Nous aurions affaire à une maladie aristocratique. La passivité est beaucoup plus générale au contraire, et, je le répète, l'intellectualisme n'est qu'une des formes de la passivité. Il

ne met en œuvre que nos facultés réceptives, il aboutit à l'homme-miroir, être incapable de vouloir et de se décider, qui réfléchit successivement toutes les formes de la vie sans s'attacher à aucune, et en perdant toute notion de bien ou de mal, puisqu'il a perdu celle de l'action et de la liberté. L'intellectuel est à la merci des images de son intelligence; elles le traînent, et il ne réagit plus.

Or, la maladie universelle de ce temps ne consiste-t-elle pas à être tour à tour à la merci de ses impressions, quelles qu'elles soient? Nous sommes des impressifs. Tout ce qui vient du dehors a sur nous une influence démesurée. On peut nous comparer dans notre manque d'équilibre à des navires de structure savante et délicate, mais auxquels il manque le lest et le gouvernail, et qui se meuvent au gré des flots, des vents, ou de leur propre force motrice sans frein et sans guide. Ce mal, dont les meilleurs se sentent atteints, se répercute sous diverses formes dans les masses. L'homme nous apparaît successivement comme le jouet de ses idées, de ses sentiments, de ses passions, de ses intérêts. Cela ne se remarque nulle part mieux que dans la recherche du bonheur. L'idéal poursuivi est le bonheur passif. Nous avons perdu le secret de la grandeur morale et de cette félicité supérieure qui consiste dans la possession de soi-même. Et c'est à cause de toutes ces choses réunies que notre temps, justement accusé d'*intellectualisme*, est après tout brouillé avec la raison. Ce qui nous manque le plus, c'est un peu d'harmonie, de calme et de bon sens.

Que M. Bérenger soit, en somme, d'accord avec moi là-dessus, il le montre suffisamment par la nature du remède indiqué. Il prêche la volonté. Il sonne le réveil de l'énergie. Il crie à l'effondrement du monde et cherche le salut dans l'effort : « Nous atteindrons la vie là où elle n'a pas cessé d'être, dans la seule réalité qui la manifeste, dans la conscience de l'effort. Toute conscience se saisit immédiatement comme faisant effort, voilà l'unique donnée de fait, primitive, absolue. C'est là, dirai-je, le feu central de l'âme; l'intelligence et l'instinct n'en sont que des laves refroidies... Là où cesserait l'effort, là commencerait la mort... L'effort est frère de l'amour : la synthèse vivante du moi et du non-moi est donnée dans l'effort, et les hommes l'ont sacré du nom d'amour... La vraie vie, c'est d'aimer... L'effort ne peut être séparé de la douleur... elle est une création perpétuelle d'énergie... Il faut souffrir, il faut aimer, il faut créer... C'est là toute l'éthique et toute l'esthétique. C'est là aussi toute la vie. »

Ici nous nous rencontrons complètement avec M. Bérenger. Peut-être pourrait-on se demander où est la source de cette énergie qu'il recommande, et d'où peut venir à une société affaiblie le don de se ressaisir et de tenter de grands efforts. Le remède proposé ne revient-il pas à crier à l'homme qui s'enlise dans un marais : Saisis-toi par les cheveux d'une main vigoureuse, retire-toi du bourbier et dépose-toi sur la terre ferme ! — Mais il nous plaît de ne pas chicaner l'auteur sur ce point, persuadé qu'il suffit d'exciter dans les hommes la nos-

talgie de la grandeur morale, pour leur faire rencontrer tôt ou tard les sources où cette grandeur se puise.

Jusqu'ici nous n'avons parlé que de la préface. Toutes les questions qu'elle touche ont leur écho dans le roman. Qu'on me dispense d'analyser ce dernier. Lisez-le. Moi qui ne lis de romans que très rarement et péniblement, j'ai pu lire celui-ci d'un trait. Il est vraiment intéressant, généreux, hardi. Point de longueurs ni d'apprêt dans ces dialogues consacrés cependant à des sujets souvent abstraits. Point de descriptions à perte de vue. Le poète qui a écrit ce livre sait que l'art de faire pressentir vaut mieux que celui de photographier. Il ne traîne pas son lecteur à travers les broussailles d'un dessein péniblement minutieux. Quelques traits et voici un profil, un caractère, une intention, une vue nettement indiqués. Je loue M. Bérenger d'avoir écrit ce dialogue pris sur le vif, de la page 44 à la page 52, où de jeunes camarades de toute couleur s'entretiennent de l'amour et de la chasteté. On a rarement écrit quelque chose de plus sensé sur ce grave sujet, et ceux que certaines manifestations récentes auraient douloureusement émus pourront se réconforter en lisant ces lignes viriles. La grande affaire n'est pas de savoir s'il y en a beaucoup qui pensent comme Jean Darnay. Il me suffit de voir un idéal semblable surgir à l'horizon pour le saluer avec espérance.

A côté de ses deux personnages principaux, Georges Lauzerte, l'intellectuel, et Jean Darnay, le volontaire, se meuvent toute une série de figures de ce temps. Je mentionne spécialement les jeunes filles, dont il me semble qu'on n'a pas parlé souvent comme l'auteur de l'*Effort*.

Mais je termine. M. Bérenger en est au commencement de sa carrière. Je lui souhaite une existence sérieuse, pleine de fortes expériences, une existence émancipée du livre et nourrie de grand air. Avec l'outil merveilleux d'une fine plume d'artiste, il ne manquera pas alors d'être, dans notre France nouvelle, un des interprètes écoutés de ces grandes réalités qui sont au fond de la vie et dont l'attachante contemplation peut seule entretenir dans les cœurs les espoirs obstinés et la capacité des longs efforts. C. WAGNER.

Liste des ouvrages offerts au Musée pédagogique pendant le mois de juillet 1893.

La Question sociale est une question morale, par *Th. Ziegler*. Traduction française, par *G. Palante*. Paris, Alcan, 1893, in-12.

Calvados, par *A. Lemoine* (La France par départements). Paris, Picard Kaan, in-12.

Charente, par *G. Mouchet* (même collection). *Ibidem*, in-12.

La Manche, par *A. Lecler* (même collection). *Ibidem*, in-12.

Lyon et le département du Rhône, par *J. Vial* (même collection). *Ibidem*, in-12.

Les Vosges, par *Parisot et Houot* (même collection). *Ibidem*, in-12.

La Loire, par *Bareilhes* (même collection). *Ibidem*, in-12.

Un chapitre de l'histoire d'un grand homme. Les femmes du Taciturne, par *M. L. Camus*. Buffet. *Ibidem*, in-12.

Voyage d'une famille à travers la Cordillère des Andes, par *A. Piazzi*. *Ibidem*, in-4°.

Ce que vaut une femme, par *Eline Roch*. *Ibidem*, in-8°.

Le cousin Nath, par *Marc Aufossi*. *Ibidem*, in-4°.

L'art d'être heureux, par *Eline Roch*. *Ibidem*, in-8°.

Les prisons du vieux Paris, par *Alb. Laurent*. *Ibidem*, in-4°.

Journal d'un petit Parisien pendant le siège (1870-1871), par *Edm. Pascal*. *Ibidem*, in-8°.

La France et ses colonies au XIXe *siècle*, par *Em. Lalanne*. *Ibidem*, in-4°.

Manuel des jeux scolaires et d'exercices physiques, par *Cruciani Ibidem*, in-4°.

La lecture enseignée par l'écriture, par le Dr *Javal*, 1er livret, in-12. *Ibidem*, in-12.

Cours élémentaire d'hygiène, par *Aubert et Lapresté*. Paris, André, 1893, in-12.

Les champs. Livre de lecture courante, par *A. Martin*. Paris, A. Colin, 1893, in-12.

L'année préparatoire d'économie domestique à l'usage des écoles de filles par *R.-El Chalamet*.

Les voyages de Jean Struys en Moscovie, en Tartarie, aux Indes. Amsterdam 1681, in-8°.

Méthode française d'assimilation intellectuelle, dite méthode suggestive contre le surmenage, par *Ph. Franck*. Paris, 1893, in-8°.

La Educacion musical en la escuela primaria, par *J.-H. Figueira*. Montevideo, 1893, br. in-8°.

Petite guerre à l'ignorance et à l'erreur, par *A.-L. Sardou*. Paris, Hachette, in-12.

Voix de la raison et de l'expérience. Choix de pensées, maximes, sentences et conseils. fait par un nonagénaire. *Ibidem*, in-12.

CHRONIQUE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE
EN FRANCE

Loi modifiant le texte de la loi du 19 juillet 1889 relative au classement et au traitement des instituteurs. — Cette loi, dont nous publions dans ce numéro le texte combiné avec celui de la loi du 19 juillet 1889, a été promulguée au *Journal officiel* du 26 juillet; elle porte la date du 25 juillet 1893.

Conseil supérieur de l'instruction publique *(Session de juillet 1893)*. — Le Conseil supérieur de l'instruction publique a adopté (pour l'enseignement primaire), au cours de cette session, les projets suivants :

1° Projet de décret relatif aux règles et conditions d'avancement non prévues à l'article 24 de la loi du 19 juillet 1889. (Ce projet devra être soumis au Conseil d'Etat);

2° Programmes des écoles primaires supérieures de filles;

3° Décret et arrêté instituant un examen du *Certificat d'aptitude à l'enseignement de la comptabilité;*

4° Décret modifiant l'article 118 du décret du 18 janvier 1887, ainsi qu'il suit :

« Art. 118 (nouveau). — Les commissions d'examen pour le brevet élémentaire et pour le brevet supérieur sont composées d'au moins sept membres.

» *Elles sont présidées par l'inspecteur d'académie* et, en son absence, par un des membres de la commission qu'il délègue. Chacune d'elles nomme son secrétaire. Deux inspecteurs de l'enseignement primaire, *deux membres de l'enseignement primaire public, directeurs ou professeurs des écoles normales et des écoles primaires supérieures, et au moins un membre de l'enseignement privé, en font nécessairement partie...*

5° Règlement modèle pour servir à la rédaction des règlements départementaux relatifs aux prescriptions hygiéniques à prendre dans les écoles primaires pour prévenir et combattre les épidémies;

6° Arrêté disposant que des exercices de tir à dix mètres, à la carabine Flobert, auront lieu pour les élèves du cours supérieur et du cours moyen des écoles primaires publiques;

7° Arrêté apportant diverses modifications aux examens de l'enseignement primaire :

a) *Certificat d'aptitude pédagogique.*

« Art. 154 (nouveau)[1]. L'examen du certificat d'aptitude pédagogique n'aura qu'une session par an.

L'épreuve écrite aura lieu à une date fixée par l'inspecteur d'académie, soit avant la fin de l'année scolaire[2], *soit dans la dernière semaine du mois d'octobre*, au chef-lieu de chaque arrondissement, sous la sur-

1. Arrêté du 18 janvier 1887.
2. C'est-à-dire fin juillet ou commencement d'août.

veillance de l'inspecteur primaire, dans les conditions prévues à l'article 156, § 2 et 3. Elle sera corrigée par la commission réunie au chef-lieu du département.

» Art. 160 (nouveau). L'épreuve pratique consiste en une classe faite par le candidat dans une école primaire publique. Les aspirantes peuvent, à leur choix, subir l'épreuve pratique dans une école maternelle ou dans une école de filles.

» L'école dans laquelle le candidat est appelé à subir l'épreuve lui est ouverte vingt-quatre heures à l'avance. Il en prend la direction le jour de l'épreuve et est tenu de se conformer à un programme arrêté par la commission.

» Ce programme est remis au candidat vingt-quatre heures à l'avance. Il se rapprochera, autant que possible, de l'ordre des exercices inscrits à l'emploi du temps de l'école au jour de l'examen. »

b) *Certificat d'aptitude à l'inspection primaire.*

« Art. 180 (nouveau). Les épreuves orales comprennent :

» 1° L'explication d'un passage *tiré au sort* parmi ceux que la commission aura choisis dans les auteurs inscrits sur la liste dressée *tous les trois ans* par le ministre et publiée une année à l'avance. *Une heure est accordée pour la préparation à huis clos de cette épreuve.*

» 2° L'exposé de vive voix *d'une question de pédagogie théorique ou pratique.* Cette question, tirée au sort, sera traitée par le candidat *après deux heures* de préparation à huis clos. Cet exposé ne durera pas plus d'une demi-heure. *Des questions sur l'administration et la législation scolaires seront posées au candidat.*

» *Le candidat ne devra s'aider ni de livres, ni de notes.* »

c) *Certificat d'études primaires supérieures.*

« Art. 248 (nouveau). Il sera accordé trois heures pour chacune des compositions du certificat d'études primaires supérieures, *sauf pour l'épreuve de langues vivantes, dont la durée est fixée à une heure.* »

ANNULATION DE L'ÉLECTION D'UN MEMBRE DU CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE. — Par un arrêt du 17 juillet 1893, le Conseil supérieur de l'instruction publique a annulé l'élection de M. Chevrel, inspecteur d'académie, qui avait été élu comme représentant de l'enseignement primaire.

Voici les principaux motifs de l'arrêt :

« Considérant qu'aux termes de l'article premier de la loi du 27 février 1880, le Conseil supérieur de l'instruction publique comprend six membres de l'enseignement primaire élus au scrutin de liste par les inspecteurs généraux de l'instruction publique, le directeur de l'enseignement primaire de la Seine, les inspecteurs d'académie des départements, les inspecteurs primaires, etc.;

Considérant que le sieur Chevrel est inspecteur d'académie; que les inspecteurs d'académie, s'ils font partie du collège électoral chargé de procéder à l'élection des six membres de l'enseignement primaire, ne doivent cependant pas pour cela être réputés éligibles;

Qu'en effet, la loi, telle qu'elle avait été renvoyée au Sénat, ne les admettait à aucun titre à faire partie du Conseil supérieur; que cette exclusion signalée au gouvernement, qui l'a expressément reconnu,

a donné lieu à une discussion à la suite de laquelle le texte primitif a été modifié dans le but de permettre la nomination des inspecteurs d'académie par décret, et qu'ils ont alors été compris dans l'énonciation de ceux que le chef de l'Etat peut faire entrer dans la composition du Conseil supérieur;

Qu'il suit de là que ces fonctionnaires, qui appartiennent également aux trois ordres de l'enseignement, ne peuvent être considérés comme étant des membres de l'enseignement primaire dans le sens de l'article premier de la loi précitée et sont, par suite, inéligibles en cette qualité;

Qu'ainsi, c'est à tort que le ministre de l'instruction publique a refusé d'annuler l'élection du sieur Chevrel;

Décide :

Article premier. — La décision du ministre de l'instruction publique, en date du 1er juin 1892, est annulée;

Art. 2. — L'élection du sieur Chevrel est annulée. »

Institution dans les facultés des sciences d'un certificat d'études physiques, chimiques et naturelles. — Un décret du 31 juillet 1893 a institué, dans les facultés des sciences, un enseignement préparatoire des sciences physiques, chimiques et naturelles.

Sont admis à suivre cet enseignement les jeunes gens pourvus d'un diplôme de bachelier, et, après constatation de leur aptitude par la faculté, les jeunes gens âgés de dix-sept ans au moins, pourvus *soit du brevet supérieur de l'enseignement primaire, soit du certificat d'études primaires supérieures*. A la suite de cet enseignement et après examens subis devant les facultés des sciences, il est délivré un certificat d'études physiques, chimiques et naturelles.

Diplôme de chirurgien-dentiste. — Par décret du 25 juillet 1893, il a été créé un diplôme de chirurgien-dentiste qui pourra être obtenu après trois années d'études.

Les aspirants auront à produire, pour prendre leur première inscription, soit un diplôme de bachelier, soit le certificat d'études prévu par le décret du 30 juillet 1886, modifié par le décret du 25 juillet 1893, soit le *certificat d'études primaires supérieures*.

Installation d'un établissement de sourds-muets a Asnières. — Le Conseil général de la Seine vient de voter les fonds nécessaires pour l'appropriation d'un établissement départemental de sourds-muets à Asnières. Les enfants sourds-muets, actuellement boursiers du département, seront placés dans le nouvel établissement à partir du 1er octobre prochain.

Vœu du Conseil général des Vosges relatif aux examens du certificat d'études primaires. — Le Conseil général des Vosges a émis le vœu que l'âge des candidats admis à l'examen du certificat d'études primaires élémentaires soit fixé à *douze ans* accomplis au 1er janvier de l'année où ils se présentent.

L'assemblée a en outre exprimé le vœu « que les sujets d'épreuves, qui ont réellement trop baissé depuis plusieurs années, soient relevés

par une stricte observation des conditions primitives de cet examen, de façon à relever d'une manière générale le niveau des études et à obtenir des enfants une fréquentation plus longue de l'école ».

Vœux relatifs aux mesures préventives a adopter dans les écoles publiques contre la tuberculose. — Le congrès pour l'étude de la tuberculose a, dans sa dernière session (août 1893), émis les vœux ci-après :

« I. Considérant que les crachats desséchés et réduits en poussière constituent la principale cause de la contagion de la tuberculose; que, pour combattre efficacement la mauvaise habitude de cracher sur le parquet, il faut s'adresser à l'enfant;

Le Congrès émet le vœu :

1° Que toutes les écoles publiques soient pourvues de crachoirs en nombre suffisant pour qu'il soit possible d'exiger des enfants qu'ils ne crachent pas sur le parquet;

2° Que des instructions formelles soient adressées aux instituteurs pour qu'ils tiennent rigoureusement la main à l'exécution de cette prescription.

II. Le Congrès, en même temps qu'il adresse ses remerciements à MM. les recteurs et les inspecteurs des académies de Bordeaux et de Clermont-Ferrand, pour avoir associé les instituteurs et institutrices de leur ressort au fonctionnement de la Ligue préventive contre la tuberculose, émet le vœu que la commission de permanence veuille bien attirer l'attention de MM. les recteurs et inspecteurs de toutes les académies sur la collaboration si utile à notre œuvre de leurs collègues de Bordeaux et de Clermont-Ferrand, et les invite à vouloir bien les imiter. »

Création d'une inspection générale de l'instruction publique aux colonies. — Par décret du 6 juillet 1893, rendu après avis du Conseil d'Etat, il vient d'être créé un service d'inspection générale de l'instruction publique aux colonies.

Sont chargés de ce service deux agrégés, l'un des lettres, l'autre des sciences. La surveillance de ces inspecteurs généraux s'exerce sur les trois ordres d'enseignement : supérieur, secondaire et primaire, tant dans les établissements publics que dans les établissements privés.

Examen des stagiaires a l'économat des écoles normales primaires. — Les épreuves écrites de l'examen des stagiaires attachés à l'économat des écoles normales primaires d'instituteurs et d'institutrices et des écoles nationales d'enseignement primaire supérieur et professionnel se feront le mercredi 27 septembre prochain.

Les candidats qui ont accompli l'année de stage exigée par les règlements sont invités à faire connaître au ministère (direction de l'enseignement primaire, 6° bureau) le département dans lequel ils auraient l'intention de se présenter.

Session extraordinaire pour l'examen restreint du professorat des écoles normales et des écoles primaires supérieures. — Une session extraordinaire pour l'*examen restreint* du professorat des écoles nor-

males et des écoles primaires supérieures s'ouvrira a Paris le 30 octobre 1893.

Cette session est la dernière qui sera consacrée à l'examen restreint.

ASSOCIATION AMICALE DES ANCIENS ÉLÈVES DE L'ÉCOLE NORMALE D'INSTITUTEURS D'ARRAS. — Avec l'appui de M. Pierre, inspecteur d'académie, et le concours de M. Sion, directeur, les anciens élèves de l'école normale d'instituteurs d'Arras viennent de créer entre eux une association amicale.

D'après les statuts, approuvés le 7 juillet 1893 par M. le préfet du du Pas-de-Calais, elle aura pour but :

1° D'entretenir et de resserrer entre ses membres un lien de bonne confraternité :

2° De contribuer au meilleur recrutement possible de l'école normale d'Arras ;

3° De permettre à ses membres de se venir en aide les uns aux autres, en accordant aux enfants et aux orphelins de sociétaires participants, admis aux écoles normales du Pas-de-Galais, des subventions pour la composition du trousseau que les élèves ont à fournir ;

4° De décerner, chaque année, dans la promotion sortante, des prix aux deux élèves désignés par le conseil des professeurs comme les plus méritants.

L'Association se compose :

1° De membres participants : élèves ou anciens élèves, fonctionnaires ou anciens fonctionnaires de l'école normale d'Arras ;

2° De membres honoraires ;

3° De membres d'honneur.

Bien que l'école ne compte que dix années d'existence, cent-quarante anciens élèves ont déjà demandé leur inscription comme membres participants.

Cet empressement est d'un bon augure pour l'avenir de l'association.

Revue des Bulletins départementaux.

« MES ÉLÈVES NE SONT PAS INTELLIGENTS. » — Un travers assez commun chez nos maîtres, c'est celui qui consiste à dire du mal de leurs élèves. Il n'est pas rare d'entendre un instituteur nous dire à haute voix et en pleine classe : — « Monsieur l'inspecteur, dans ce pays-ci, les enfants sont absolument inintelligents ; ils sont bouchés comme du champagne ; ils ont la tête très dure, et je ne puis rien y faire entrer ». Le maître qui parle ainsi ne se doute probablement pas qu'il nous donne une bien triste idée de sa propre intelligence, en tout cas de son tact et de sa générosité. Admettons que votre affirmation soit exacte, que vos élèves ne soient pas bien doués, est-ce une raison pour leur jeter ce reproche à la face, en présence de l'inspecteur? Ne savez-vous point encore que « toute vérité n'est pas bonne à dire »

que, dans le cas actuel, en humiliant les enfants, vous perdez leur affection, qu'en froissant l'amour-propre des familles vous ne pourrez plus compter sur leur confiance qui vous est si nécessaire ? Souvent, vous vous plaignez de l'hostilité ou de l'indifférence des parents. Cherchez s'il n'y a pas quelquefois un peu de votre faute. Ici encore, vous éprouvez le besoin de nous signaler la stérilité de votre terrain pour expliquer l'insuffisance des produits, comme si notre appréciation ne portait pas plutôt sur les procédés de culture que sur l'abondance de la récolte, ou, pour parler sans métaphore, comme si nous ne jugions pas plutôt votre savoir et votre savoir-faire que les résultats obtenus.

Et d'ailleurs, si vous savez vous y prendre, ces résultats seront encore satisfaisants. Pénétrez-vous bien de cette idée que ce n'est pas l'intelligence de vos élèves qui doit s'élever au niveau de votre enseignement ; ce sont vos leçons qui doivent « se ravaller » comme dit Montaigne, se tenir constamment à la portée de votre petit auditoire ; voilà pourquoi vous devez préparer votre classe avec le plus grand soin.

Le conseil en est bon, mais il n'est pas nouveau.

Il sera utile de le répéter longtemps encore, car il est loin d'être suivi partout. Bon nombre de maîtres n'ont pas pris l'habitude de préparer leurs leçons, et alors ils se tiennent à une hauteur inaccessible à l'intelligence de leurs élèves, quand ils ne tombent pas dans une désespérante banalité. Il est toujours plus facile d'accuser les autres que de s'accuser soi-même ; quand on n'est pas compris, on s'en prend, souvent de bonne foi, à l'esprit des enfants, alors qu'on est seul coupable de n'avoir pas pu ou pas su trouver le chemin des intelligences. Quelque mal doués qu'ils soient, vos élèves ne sont pas fermés à toutes les connaissances, il y a certainement des notions qu'ils peuvent comprendre ; c'est à vous de choisir ces notions, de les mettre au point pour en rendre l'assimilation facile. C'est là votre mérite, ce sera aussi, croyez-moi, votre plus grande satisfaction.

(Bulletin des Hautes-Alpes.)

NÉCROLOGIE

M. DE LOSTALOT-BACHOUÉ

M. de Lostalot-Bachoué, inspecteur d'académie de la Haute-Garonne, a succombé, le 24 juillet dernier, dans son pays natal, à Lembeye (Basses-Pyrénées), à une cruelle maladie, qui, depuis trois mois, l'avait obligé à interrompre ses fonctions. Il était âgé de soixante ans.

Ses obsèques ont eu lieu à Lembeye, le 26 juillet, et un nombreux cortège a accompagné le cercueil au cimetière. Des discours ont été

prononcés par MM. Bourdel, inspecteur d'académie à Tarbes, représentant le recteur; Vautrin, professeur au lycée de Toulouse, au nom du personnel enseignant du lycée; Montané, inspecteur primaire à Toulouse, au nom de ses collègues; Couzi, directeur d'école à Toulouse, au nom du corps enseignant primaire de la Haute-Garonne; et Fauré, inspecteur d'académie à Pau, au nom du personnel enseignant primaire des Basses-Pyrénées. Nous reproduisons, ci-après, quelques passages du discours de M. Bourdel :

« Tel nous l'avons connu dans ces dernières années, tel il s'était montré dès le début de sa carrière. Entré dans l'Université en 1863, M. de Lostalot fut successivement professeur à Périgueux, Auch, Poitiers, Nimes et Lyon, inspecteur d'académie à Saint-Étienne, Montpellier, Carcassonne, Tarbes, et enfin Toulouse. Dans toutes ces fonctions, il sut gagner les sympathies et commander l'estime par les plus rares qualités de l'intelligence et du cœur.

» Toujours épris de l'idéal, il s'appliqua surtout à inspirer l'amour de la patrie, à faire aimer le Beau et le Bien, et à poursuivre sans faiblir le triomphe de la justice. Telle fut la constante préoccupation de cet ardent patriote, de ce fin lettré, de cet administrateur éminent qui a toujours subordonné au devoir le soin de sa carrière, la recherche des honneurs et le souci de la popularité. Et tout cela sans bruit, sans ostentation, se résignant par avance à être attaqué ou méconnu.

» Et c'est au moment où, après trente années de loyaux services, il venait d'obtenir, aux applaudissements de tous, la croix de la Légion d'honneur et un nouvel avancement, qu'il disparaît, enlevé soudain à l'affection des siens, mais en leur laissant le plus glorieux des héritages, l'exemple d'une vie sans reproche et du devoir courageusement accompli. Il laisse en outre à ses collègues le souvenir précieux de la plus sûre, de la plus loyale amitié. Aussi c'est avec une profonde affliction et du fond du cœur qu'au nom de l'Université qu'il a si dignement servie je dis à de Lostalot l'adieu suprême. Puissent les larmes des nombreux amis groupés autour de ce cercueil, puisse le témoignage unanime de nos regrets, de notre profonde estime, de notre respectueuse sympathie apporter quelque adoucissement à la douleur de sa digne compagne, si cruellement éprouvée, et de ses enfants désolés! Adieu! cher et bien regretté collègue, adieu! »

Le gérant : A. Bouchardy.

IMPRIMERIE ET LIBRAIRIE CENTRALE DES CHEMINS DE FER.
IMPRIMERIE CHAIX, RUE BERGÈRE, 20. — 17784-9-93. — (Encre Lorilleux)

Nouvelle série. Tome XXIII. N° 10. 15 octobre 1893.

REVUE PÉDAGOGIQUE

NOTES D'INSPECTION

UNITÉ, NON UNIFORMITÉ

C'est plaisir vraiment d'inspecter les écoles de la ville de X.... [1]. On se propose d'en visiter deux, et on se laisse aller à les voir toutes, pour ne pas faire de jaloux.

Partout les cours préparatoires sont l'objet des principales préoccupations des directeurs et des directrices; et ils sont confiés à des maîtres ou maîtresses particulièrement aptes à ces classes, aimant les enfants. sachant les occuper et les intéressant, plaçant au premier rang *les exercices de langage et d'intelligence* pour apprendre aux élèves à parler le français, à s'exprimer clairement, à observer, à voir et à rendre compte. Deux leçons chaque jour, de trente minutes chacune, sont consacrées à ces utiles exercices.

C'est ensuite *la lecture et l'écriture enseignées simultanément* partout, qui deviennent en même temps des leçons d'orthographe; on leur consacre dans toutes les écoles de la ville le tiers du temps des classes: quatre leçons par jour d'une demi-heure chacune; c'est une règle rigoureusement suivie dans tous les cours élémentaires et préparatoires.

Viennent ensuite *les exercices de dessin*, cinq demi-heures; *les récits moraux*, *les récits biographiques*, *le calcul*, qui est surtout mental, les exercices d'initiation à *la géographie*, qui ont également tous, comme le dessin, cinq demi-heures par semaine.

Il y a de la vie dans ces classes; on voit que les enfants sont attachés à leur maître. qu'ils se plaisent à l'école, qu'ils veulent

1. Je pourrais mettre plus d'un nom sous cet X.

montrer ce qu'ils savent... Toutes les mains se lèvent et tous les regards brillent quand on pose une question.

L'inspecteur primaire, dès son arrivée dans la ville, a commencé ses visites par les classes préparatoires, et il reste fidèle à cette habitude. On sait quelle importance il attache à ce que les débutants soient confiés à des mains habiles. Il prétend, et il a raison, que des élèves bien commencés marchent ensuite d'eux-mêmes.

Après nous être arrêtés longtemps dans ces classes pleines de vie des petits, nous remontons vers le cours moyen et supérieur.

Partout vous trouverez, sur le bureau du maître et de la maîtresse, un petit carnet de poche, le *carnet de préparation* des classes, portatif, qui est la propriété du maître et sur lequel chacun inscrit, soit par une simple mention laconique, soit par une indication explicite, les devoirs à donner et les leçons à faire.

Partout les élèves tiennent régulièrement le *cahier-journal*, dans lequel les devoirs sont revus, corrigés à l'encre rouge par le maître. Pour chaque devoir, les propositions ou mots soulignés ont été reproduits, rectifiés d'après les corrections du maître, pour montrer que les devoirs ont été relus et que les élèves en ont tiré profit.

Partout, à la place d'honneur, les cahiers de devoirs mensuels tenus avec le plus grand soin, qui sont, avec le cahier des devoirs journaliers, comme le *thermomètre moral de chaque élève*.

Dans chaque classe aussi se trouve un *cahier de roulement*, dans lequel tous les élèves sans exception écrivent, à tour de rôle, et en alternant chaque jour, tous les devoirs donnés dans la journée. C'est la *photographie de l'école* et de la méthode du maître, comme les cahiers journaliers et mensuels constituent autant de *photographies d'élèves*.

Partout, pour être admis au cours supérieur, il faut, condition *sine qua non*, posséder le certificat d'études primaires. Aussi, toutes les *premières classes*, dans toutes les écoles de la ville, sont-elles de véritables *cours supérieurs*.

A l'arrivée du nouvel inspecteur, quand ce fonctionnaire insistait pour organiser les cours supérieurs de cette façon, ils ne comptaient que peu d'élèves... quelques classes en avaient à peine six... plusieurs directeurs étaient découragés... L'inspecteur primaire tint bon... aujourd'hui ces cours sont pleins!

Il y a, dans toutes ces écoles, une unité de vues, une unité de direction, les mêmes procédés et les mêmes règles pédagogiques, les mêmes systèmes de récompenses et de punitions; et enfin partout, dans les mêmes cours de toutes les écoles, on emploie les mêmes livres de classe. Un enfant change d'école, il se met au pas sans difficulté dans sa nouvelle classe, où il retrouve les mêmes habitudes.

Entendons-nous bien, je dis qu'il y a dans toutes ces écoles *unité de direction*, et non pas *uniformité*.

Sans doute, c'est l'inspecteur primaire qui a pris l'initiative de toutes ces mesures, de tous ces procédés, les mêmes dans toutes les écoles de la ville, mais après discussion dans des conférences avec les directeurs, directrices, instituteurs et institutrices. On a adopté de concert, et après entente, les règles qui paraissaient les plus rationnelles.

L'action vigilante de l'inspecteur se sent naturellement partout, et cela doit être.

Il est dans son rôle quand il inspecte et contrôle, mais il l'est surtout quand il conseille et donne des directions pédagogiques.

Ces directions générales, cette action directrice de l'inspecteur laissent néanmoins — il est presque superflu de l'ajouter — une grande latitude à chaque maître ou maîtresse, et sous cette unité aux grandes lignes chaque individualité se dessine et imprime à chaque classe le cachet personnel et original qui lui est propre.

On emporte de ces écoles une impression agréable, favorable à tout ce personnel dévoué, laborieux et content, auquel des directeurs capables donnent l'entrain nécessaire, et que tient en haleine un inspecteur qui comprend ses devoirs et *qui sait bien son métier*.

L'ENSEIGNEMENT SIMULTANÉ DE LA LECTURE, DE L'ÉCRITURE ET DE L'ORTHOGRAPHE

Voici un autre inspecteur, dans la ville de C..., qui a fait entrer l'enseignement simultané de la lecture, de l'écriture et de l'orthographe dans toutes les écoles de son arrondissement.

J'ai inspecté plusieurs de ces écoles au commencement de mai,

c'est-à-dire sept mois après l'entrée des nouveaux élèves, les élèves de six ans, dans les classes. Eh bien! *je n'y ai pas trouvé un seul enfant qui ne sût pas lire*, avec des nuances et des différences, cela va sans dire, mais presque toujours couramment.

Cet inspecteur prétend qu'un enfant qui sait lire est sauvé et ne s'ennuie plus à l'école, et il tient absolument, ses instituteurs le savent, à ce que les enfants sachent lire après trois, six, au plus sept mois de fréquentation de l'école.

C'est là un résultat excellent que tous peuvent obtenir avec un peu de volonté, d'esprit de suite et de persévérance.

Il me semble que les procédés préconisés par cet inspecteur méritent d'être indiqués dans la *Revue pédagogique*.

Toute leçon de lecture, dans le cours préparatoire, comprend quatre opérations :

1° L'emploi d'une « méthode » en tableaux;

2° La lecture au tableau noir, sous la forme manuscrite, des mots, des phrases qui viennent d'être lus sous la forme imprimée;

3° L'épellation de mémoire de ces mots ou de ces phrases;

4° La copie, sur l'ardoise ou sur le cahier (emploi du crayon pour les débutants), de tout ou partie de ces exercices écrits au tableau noir. La copie empruntée au livre est interdite.

La lecture est accompagnée d'explications, de petites leçons de choses, d'exercices de langage, et les réponses se font toujours par phrases complètes.

Grâce à ce procédé — je l'ai constaté — les maîtres amènent presque tous leurs élèves à lire dans le premier semestre, et les enfants, en outre, savent écrire beaucoup de mots faciles. Pendant les trois ou quatre derniers mois de cette première année scolaire, ils peuvent déjà écrire à la dictée.

Cette dictée, il faut qu'elle soit préparée à l'avance, et voici comment procèdent les instituteurs de cet arrondissement.

Le texte est d'abord très simple, à la portée des enfants, tant au point de vue des idées que des difficultés orthographiques. Le maître l'écrit au tableau noir, en ménageant une marge.

Les élèves lisent une première fois le texte, lentement; on s'assure qu'ils le comprennent, sinon on l'explique; les élèves résument les idées.

On lit une seconde fois, phrase par phrase; la plupart des

mots sont épelés une ou plusieurs fois; puis viennent les explications grammaticales, et les élèves sont amenés à trouver et à formuler les règles d'accord.

Pour les rendre plus sensibles, le maître écrit, dans la marge, le même mot au singulier et au pluriel, au masculin et au féminin. Il écrit également le temps entier du verbe employé dans la phrase, en séparant le radical des terminaisons, et en appelant toute l'attention sur ces dernières.

On laisse les enfants seuls pendant quelques instants pour qu'ils puissent épeler le texte à loisir; puis on efface, et la dictée a lieu.

Par ce procédé vous avez exercé l'esprit d'observation, et l'orthographe s'apprend par les yeux. Mais il y a plus.

Les enfants comprennent le sens général du morceau, puisque les premières explications portent sur les idées. Elles provoquent des réponses et des résumés oraux que l'instituteur s'attache surtout à rendre corrects.

Quant à la grammaire, elle s'apprend par les exemples, et par les exemples les plus variés; les élèves découvrent les règles et se les assimilent. Ils sont tous ardents pour répondre aux questions; c'est l'enseignement par excellence, plein de vie et d'entrain. En moins d'une année, et avec une sûreté qui provient des multiples répétitions, les enfants de six à sept ans apprennent sans peine, et presque en s'amusant, les règles relatives au genre et au nombre, les règles d'accord de l'adjectif avec le nom, du verbe avec le sujet, et la conjugaison des temps essentiels. La grammaire n'a rien de pénible pour eux, et l'orthographe d'usage marche de front avec l'orthographe grammaticale.

La dictée peut se donner ainsi pendant toute la première année du cours élémentaire. Plus tard, elle se rapproche de la forme ordinaire. Mais elle ne doit jamais donner lieu, pour les élèves les plus faibles, *à plus de six à huit fautes*. Il faut que le maître la choisisse ou la compose en conséquence. Ses élèves sont si fiers d'une dictée sans faute! tandis qu'ils se découragent vite et deviennent indifférents ou incapables d'efforts s'ils constatent leur propre faiblesse: alors dix fautes, quinze fautes ne les effraient plus, et ils se désintéressent; ils n'ont plus ni goût, ni amour-propre.

Dans le même ordre d'idées, tous les instituteurs et institutrices ont été engagés à demander, une ou deux fois par semaine, le résumé écrit d'une page de la leçon de lecture; et tous se conforment à cette recommandation : ils ont reconnu que c'est là non seulement un petit exercice de rédaction, mais encore un bon exercice d'orthographe, d'autant meilleur que les élèves s'accoutument ainsi à écrire et à bien orthographier, comme s'ils tiraient les idées de leur propre fonds.

Voilà comment on enseigne, dans cet arrondissement, la lecture, l'écriture et l'orthographe simultanément.

Mais comment cet inspecteur qui, forcément, ne voit ses écoles qu'une fois, rarement deux fois par an, a-t-il pu obtenir ce résultat? Voici comment il s'y prend :

Chaque fois qu'un jeune instituteur ne saisit pas bien sa pensée, l'inspecteur le prie d'intervertir le jour de congé de la semaine et de venir à C... pour assister, du matin au soir, à la classe du cours préparatoire de l'une des écoles du chef-lieu d'arrondissement. Cette classe est dirigée par un maître hors ligne, qui a une aptitude toute particulière et l'enthousiasme pour ces classes des petits.

Le jeune instituteur a vu. Il retourne chez lui, instruit et convaincu.

Qu'est-il résulté de cette action incessante d'un inspecteur intelligent? C'est que le nombre des certificats d'études s'est augmenté de moitié en quelques années, et que l'arrondissement envoie aujourd'hui le tiers des élèves-maîtres et élèves-maîtresses dans les deux écoles normales de ce département. G. J.

DU RECRUTEMENT DES ECOLES NORMALES

ET DU PERSONNEL ENSEIGNANT PRIMAIRE

(Pléthore ou pénurie?)

Depuis deux ou trois ans, la presse pédagogique d'abord, la presse politique après elle, se sont occupées des questions relatives au recrutement des écoles normales d'instituteurs et d'institutrices et au recrutement du personnel enseignant primaire.

Certaines personnes, peu au courant des choses de l'enseignement, confondent ces deux questions, étroitement liées, il est vrai, mais cependant bien distinctes.

Théoriquement, en effet, on peut concevoir le recrutement du personnel enseignant, ou comme complètement subordonné à celui des écoles normales, en supposant tous les maîtres sans exception pris dans ces établissements; ou comme absolument indépendant des écoles normales, qui pourraient ne pas exister si l'on se bornait à exiger des maîtres la production d'un brevet de capacité.

En France, la vérité se trouve aujourd'hui dans un système intermédiaire.

Les crédits affectés aux écoles normales ne permettant pas d'y recevoir un nombre d'élèves suffisant pour pourvoir à tous les besoins, on nomme d'abord aux emplois vacants les élèves disponibles des écoles normales, puis les candidats libres pourvus du brevet supérieur, et enfin, à défaut, ceux qui ne possèdent que le brevet élémentaire.

Selon que l'on se place à l'un ou à l'autre de ces deux points de vue — recrutement des écoles normales, recrutement du personnel enseignant — ou à tous deux ensemble, on peut se trouver en présence de situations bien différentes.

Ici l'école normale peut facilement recruter ses élèves, mais, comme elle ne suffit pas aux besoins, l'inspecteur d'académie se voit, faute de brevetés, dans l'embarras pour remplacer les maîtres qui s'en vont. Ailleurs les brevetés se font inscrire en grand nombre pour obtenir un emploi, mais ne veulent pas passer par l'école normale dont l'effectif devient alors insuffisant. Parfois aussi, tandis qu'il y a abondance de sujets et pour l'école normale et pour les emplois de stagiaire dans certains départements, les uns et les autres font défaut ailleurs. Ajoutons que, sauf pour quelques rares départements dans lesquels il y a depuis longtemps ou abondance ou pénurie de sujets, la situation varie sensiblement d'une année à l'autre.

Aussi n'y a-t-il rien d'étonnant à voir, à quelques jours d'intervalle, paraître deux articles dont l'un annonce, à la grande inquiétude des

parents et à la joie des petits paresseux, que, la carrière de l'enseignement étant abandonnée, le gouvernement va se voir obligé de supprimer des classes et de fermer des écoles, et dont l'autre plaint sincèrement les innombrables candidats inscrits pour obtenir une place qu'on leur promet toujours et qui ne vient jamais.

Quel est exactement l'état des choses? Qu'y a-t-il de vrai dans les inquiétudes qui se sont fait jour depuis quelque temps dans la presse et dans le public? Les écoles normales sont-elles véritablement menacées de manquer d'élèves, et nos enfants de maîtres?

Telles sont les questions que nous nous proposons de traiter, le plus souvent à l'aide de chiffres ou d'observations dont le lecteur dégagera lui-même la conclusion, mais en tout cas sans parti pris et sans autre préoccupation que celle de le renseigner exactement.

Pour éviter nous-mêmes la confusion dont nous parlons plus haut, nous traiterons successivement et d'une manière absolument distincte :

1° Du recrutement des instituteurs et institutrices;

2° Du recrutement des écoles normales.

I. — Recrutement des instituteurs et institutrices.

Il est entré dans l'enseignement primaire[1]:

	Normaliens	Candidats libres	Total	Normaliennes	Aspirantes libres	Total	Total général
	—	—	—	—	—	—	—
En 1890	2,141	522	2,663	1,070	890	1.960	4,623
En 1891	1,318	749	2,067	1,204	811	2,015	4,082
En 1892	1,161	514	1,675	1,290	989	2,279	3,954

Aucun poste, pendant ces trois années, n'est demeuré vacant par défaut de candidats. Mais l'administration, dès 1890, a été informée que, dans certains départements, le recrutement s'opérait avec difficulté et elle a cru devoir se renseigner à ce sujet auprès des inspecteurs d'académie.

Elle a depuis lors, à des époques différentes, demandé à ces fonctionnaires de lui faire connaître le nombre de candidats inscrits dans leurs bureaux pour obtenir un emploi de stagiaire.

Dans le désir d'obtenir un poste aussitôt que possible, quelques postulants se font inscrire simultanément dans plusieurs départements. Afin d'éviter les doubles emplois qui eussent grossi, d'une manière démesurée et complètement fictive, le nombre des candidatures et faussé les résultats de la statistique, les inspecteurs d'académie ont été invités à distinguer les candidats domiciliés dans le

1. Il est bien entendu qu'il ne s'agit ici que de l'enseignement primaire public et que la même observation s'applique à toute cette étude où nous sommes uniquement occupés de l'enseignement public.

département de ceux qui lui sont étrangers; les premiers seuls sont compris dans les chiffres ci-dessous.

Il y avait, aux dates suivantes :

	Pour les emplois d'instituteurs stagiaires		Pour les emplois d'institutrices stagiaires	
	—		—	
En avril 1891	2,968	candidatures.	10,647	candidatures.
Au 31 octobre 1891. .	2,561	—	10,512	—
Au 28 mai 1892 . . .	3,551	—	14,591	—
En novembre 1892. .	2,097	—	11,979	—
Au 30 juin 1893 . . .	1,871	—	11,638	—

Il est certain que, prise dans son ensemble, la situation paraît assez rassurante pour les instituteurs, très satisfaisante pour les institutrices. Mais il ressort de la décomposition des chiffres qui ont servi à former ces totaux, qu'en ce qui concerne les instituteurs elle n'est pas aussi bonne qu'elle le paraît au premier coup d'œil, et que, même pour les institutrices, elle n'est pas brillante partout. Aussi convient-il d'entrer un peu au fond des choses et les examiner de plus près.

Disons d'abord, le contraire surprendrait tout le monde, que la répartition des candidats sur la superficie du territoire français est loin d'être mathématique. Le département de la Seine à lui seul apporte au tableau précédent un contingent considérable. En novembre 1892, pour ne citer qu'un exemple, il pouvait revendiquer 439 candidats sur 2,097 et 7,678 aspirantes sur 11,979. Les Parisiens, tout au moins, peuvent dormir tranquilles. La Ville peut ouvrir autant d'écoles qu'elle voudra, créer autant d'emplois qu'il sera nécessaire et que ses ressources le lui permettront, elle trouvera toujours, pour les remplir, le nombre de sujets dont elle aura besoin, soit parmi les candidats résidant à Paris, soit parmi les milliers de jeunes gens et de jeunes filles, étrangers au département de la Seine, qui sollicitent une nomination et que ne comprennent pas les chiffres ci-dessus.

Mais aussi, c'est là que l'encombrement est effrayant et l'attente désespérante. Le département de la Seine a besoin, année moyenne, de 60 à 70 instituteurs et de 80 à 100 institutrices. Les écoles normales en fournissent à peu près la moitié ou le tiers. On voit les désillusions auxquelles s'exposent les malheureuses jeunes filles qui, venant de conquérir leur brevet élémentaire, se hâtent de se faire inscrire, pour prendre rang, à la fin du huitième mille. Quand leur tour viendra-t-il, s'il doit jamais venir, et comment pourront-elles supporter cette longue attente?

Si de Paris nous passons à la province, nous établirons tout d'abord une distinction très nette entre les instituteurs et les institutrices.

Pour les emplois occupés par ces dernières, le recrutement est assuré, à peu près partout, dans des conditions satisfaisantes.

En novembre 1892, la Dordogne se présente au premier rang avec 294 candidatures, quand le nombre des emplois de toute nature occu-

pés dans le département par des femmes n'est que de 744 et celui des vacances annuelles de 15 à 20 environ. Puis viennent le Puy-de-Dôme avec 222 aspirantes, la Drôme et la Corse avec 196, etc.

Le département le moins favorisé est l'Ille-et-Vilaine. Après la rentrée des classes, il avait épuisé la liste des candidatures indigènes et était obligé d'avoir recours à celles des départements voisins qui, d'ailleurs, ne manquaient pas. Viennent ensuite la Mayenne, 3 candidatures seulement; les Hautes-Alpes, 5; l'Oise, 9; les Alpes-Maritimes, 10; l'Ariège et Seine-et-Marne, 11. Pour les autres, les chiffres varient entre 15 et le nombre extrême de 294, que nous avons vu pour la Dordogne.

On peut donc dire que, sauf quelques rares exceptions, tous les départements recrutent leur personnel d'institutrices avec facilité; il semble y avoir là une raison de plus pour confier à des femmes la direction des écoles mixtes.

En ce qui concerne les instituteurs, les ressources sont moins grandes et, il ne faut pas hésiter à le reconnaître, la situation, sans être grave, laisse à désirer. Il n'y a encombrement nulle part, sauf à Paris, et il y a pénurie dans quelques départements.

Dès le mois de novembre 1892, la Mayenne n'avait plus à placer un seul candidat du département; il est juste d'ajouter que 41 se présentaient des régions limitrophes. Les Pyrénées-Orientales, l'Ille-et-Vilaine, les Landes, les Hautes-Alpes n'en avaient que 2; le Jura, 3. Les nombres les plus élevés se trouvaient dans la Haute-Loire, 69; la Lozère, 53; la Haute-Garonne, 39. Dans la très grande majorité des cas, les listes comprenaient de 10 à 30 noms.

Pour rétablir l'équilibre entre les départements où les candidats sont en déficit et ceux où ils se trouvent en excédent, le ministère avait, il y a quelques années, engagé les candidats sans emploi à s'adresser à lui et leur faisait connaître les départements où ils avaient des chances de trouver à se placer sans trop attendre.

Ces instructions, mal interprétées, ont donné lieu à des abus, et l'administration centrale a renoncé à cette manière de procéder. Par une circulaire en date du 14 décembre 1892, elle a invité les inspecteurs d'académie qui ne peuvent se procurer le personnel nécessaire, à le lui faire savoir, et un avis publié au *Bulletin administratif* du ministère de l'instruction publique engage aussitôt les candidats à adresser leur demande à l'inspection académique directement.

Depuis le 1er janvier 1893, les départements qui ont été obligés d'avoir recours à la voie du *Bulletin* sont, par ordre de date, les neuf suivants : Oise, Morbihan, Maine-et-Loire, Nièvre, Seine-et-Marne, Aisne, Nord, Cher et Indre-et-Loire.

Il y a donc un dixième des départements qui, pendant l'année scolaire 1892-1893, n'ont pu se suffire à eux-mêmes, qui n'ont même pas trouvé, dans les régions voisines, les sujets dont ils avaient besoin, et qui ont dû, pour se procurer le personnel nécessaire au fonction-

nement du service, faire appel à des candidats étrangers, venus, pour la plupart, de localités assez éloignées.

Cette situation mérite évidemment attention. Est-elle vraiment inquiétante et le mal ira-t-il en s'aggravant? Nous ne le pensons pas, et nous croyons que ces difficultés ne sont que passagères; mais nous nous bornons, pour le moment, à exposer les faits sans en rechercher les causes. Les motifs qui détournent les jeunes gens de la carrière de l'enseignement primaire sont, à peu de chose près, les mêmes que ceux qui éloignent les candidats des écoles normales, et nous nous réservons d'étudier, dans la suite de ce travail, les documents très intéressants et très complets que l'administration possède sur cette question.

II. — Recrutement des écoles normales.

Cette seconde partie de notre travail est celle qui a le plus préoccupé les personnes qui s'occupent spécialement des questions d'enseignement. Les articles publiés dans divers journaux ou revues pédagogiques, par des directeurs d'école normale notamment, témoignent du très vif intérêt que le haut personnel de l'enseignement primaire attache à la question.

Nous croyons devoir commencer par mettre sous les yeux du lecteur le tableau du recrutement des écoles normales, depuis 1880 jusqu'à l'année courante, afin de lui donner une idée exacte des fluctuations qu'il a subies. Nous examinerons ensuite les motifs de ces fluctuations.

Nombre de candidats qui se sont présentés au concours d'admission dans les écoles normales primaires; — nombre des admis:

ANNÉE	CANDIDATS		ADMIS	
	Élèves-maîtres	Élèves-maîtresses	Élèves-maîtres	Élèves-maîtresses
1880	5,326	1,278	1,578	517
1881	5,048	1,705	1,660	617
1882	6,026	2,292	1,928	886
1883	5,979	2,623	1,911	1,101
1884	5,825	3,055	1,917	1,240
1885	5,843	3,507	1,973	1,230
1886	5,174	3,609	1,982	1,375
1887	4,638	3,722	1,718	1,390
1888	2,848	2,733	1,598	1,365
1889	2,566	2,884	1,360	1,266
1890	2,228	2,726	1,325	1,312
1891	2,034	2,543	1,301	1,359
1892	2,234	2,963	1,418	1,290
1893	2,582	3.325	»	»

Nous commencerons, comme nous l'avons déjà fait pour le recrutement du personnel enseignant, par distinguer les écoles normales d'instituteurs des écoles normales d'institutrices.

Pour ces dernières, le nombre des aspirantes ne s'est jamais élevé aussi haut que celui des aspirants aux écoles normales d'instituteurs, mais jamais non plus il n'est descendu aussi bas, et il a, jusqu'ici, suffi aux besoins. Cela ne veut pas dire — l'observation déjà faite s'applique encore ici — que, dans tous les départements sans exception, l'école normale d'institutrices ait toujours pu se recruter aisément. Il y en a où les aspirantes ne sont pas en quantité suffisante; il y en a où l'on se plaint du niveau de l'instruction des postulantes. Ces derniers sont en général ceux où des institutions privées, des écoles primaires supérieures publiques même, conduisent leurs élèves au brevet supérieur. Les jeunes filles préfèrent rester dans la maison où elles ont été élevées, où elles ont leurs relations, leurs amitiés, leurs habitudes et dont les maîtresses, d'ailleurs, ne les poussent guère à l'école normale. Puisque le couronnement des études dans les deux établissements est le brevet supérieur, pourquoi aller passer trois années dans une maison nouvelle? Avec le brevet supérieur, on est sûr d'avoir un emploi, et on délaisse l'école normale. Mais ces départements sont en petit nombre et on peut dire, d'une manière générale, que le recrutement des écoles normales d'institutrices n'a jamais causé de préoccupations.

En 1888, après l'application du décret du 18 janvier 1887, qui exigeait des candidats la production du brevet élémentaire au moment de l'entrée à l'école normale, le chiffre s'abaisse brusquement d'un millier : il passe de 3,722 à 2,733. En 1891, deux ans après la promulgation de la loi du 19 juillet 1889, il s'abaisse à 2,543, le chiffre le plus faible depuis l'année 1882, puis il se relève à 2,963 en 1892 et à 3,325 cette année. Il y a donc, en 1893, 100 aspirantes environ pour 35 ou 36 places. Dans ces conditions, les écoles normales d'institutrices sont assurées de pouvoir combler tous leurs vides, et le concours permet d'éliminer les jeunes filles insuffisamment préparées qui ne paraîtraient pas en état de profiter de leur séjour à l'école.

De 1880 à 1886, le recrutement des écoles normales d'instituteurs se présente dans les conditions les plus favorables. Le nombre des candidats se maintient entre 5,000 et 6,000. Il est encore de 4,638 en 1887. En 1888, il s'abaisse brusquement à 2,848, puis, sous la triple influence de l'exigence du brevet élémentaire, de la loi du 19 juillet 1889 et de la loi du 15 juillet 1889 sur le recrutement de l'armée, il tombe en 1891 à 2,034, pour se relever, en 1892, à 2,234 et en 1893 à 2,582.

En 1891, l'administration centrale, prévenue par ses agents de la diminution presque générale du nombre des candidats, jugea nécessaire de se renseigner sur les causes qui avaient pu amener une

désertion aussi inquiétante des écoles normales d'instituteurs et sur les mesures qu'il conviendrait de prendre pour favoriser le recrutement de ces établissements.

Le 7 août, elle adressa aux recteurs des questionnaires que devaient remplir les directeurs d'école normale. Ces questionnaires devaient être renvoyés par le directeur à l'inspecteur d'académie, qui y consignerait son avis, et enfin revenir au ministre par l'intermédiaire du recteur avec un rapport d'ensemble de ce fonctionnaire sur son académie.

L'enquête, qui portait sur une des questions vitales du service de l'enseignement primaire et dont chacun comprenait l'importance, a donné lieu à une série de rapports très étudiés et des plus intéressants.

Les questions posées étaient les suivantes :

I. Nombre de places disponibles de 1887 à 1891 ;

II. Nombre de candidats ;

III. Nombre de candidats admis à titre définitif et conditionnellement. (Par les mots « candidats admis conditionnellement », on entendait les jeunes gens qui avaient réussi au concours d'admission à l'école normale, mais qui n'étaient pas pourvus du brevet élémentaire. Leur admission à l'école ne devait être prononcée que s'ils obtenaient le diplôme au plus tard à la session d'octobre);

IV. Causes principales qui ont influé sur le recrutement de l'école normale ;

V. Moyens recommandés pour améliorer la situation ;

VI. Au bout de combien de temps en moyenne les stagiaires deviennent-ils titulaires ?

Les renseignements demandé aux § I, II, III et VI étaient de simples constatations statistiques. L'intérêt se concentrait tout entier sur la quatrième et la cinquième question de ce formulaire.

Avant d'entrer dans l'examen détaillé des rapports que nous nous proposons d'étudier, nous croyons devoir reproduire une observation générale que nous trouvons dans celui de M. le recteur de Lille.

« En prenant connaissance des témoignages des inspecteurs d'académie et des directeurs d'écoles normales, je suis frappé, dit-il, de leur discordance sur certains points. Pour les uns, la cause principale de la diminution du nombre des candidats est l'obligation du service militaire ; pour d'autres, la nécessité de produire le brevet élémentaire ; pour d'autres encore, l'insuffisance des traitements et la lenteur de l'avancement. Non seulement ils diffèrent au sujet de l'importance relative qu'ils accordent aux diverses causes, mais, parfois, telle qui est mentionnée dans un département ne l'est pas dans un autre... De ces comparaisons, il me paraît résulter que les causes qui ont exercé de l'influence sont multiples, mais que plusieurs n'auront peut-être qu'une action passagère. »

Juste quand elle ne s'applique qu'aux idées émises dans les différents départements du même ressort académique, cette observation

l'est bien autrement encore si on l'étend aux renseignements parvenus de tous les points du territoire.

Nous n'en citerons qu'un exemple.

Pour une académie, « la première et la plus grave des difficultés que rencontre le recrutement des écoles normales est l'application de la loi militaire ». Dans d'autres, on estime au contraire que « cette cause est secondaire », que « l'on s'habituera à l'obligation du service militaire ». Enfin, ajoute un recteur, « si la loi du 15 juillet 1889 a supprimé la dispense du service militaire dont jouissaient antérieurement les élèves-maîtres, elle leur accorde l'avantage très appréciable de ne passer qu'une année sous les drapeaux, et on peut dire qu'elle contribuera un jour à assurer le recrutement des écoles normales ».

Ces divergences de vues n'ont rien que de très naturel, et elles donnent à l'enquête un caractère de sincérité absolue. Chaque directeur a consulté les jeunes gens, leurs familles, les instituteurs, le personnel de l'école normale, et son opinion n'est que le reflet des idées qui prévalent dans le milieu où il se trouve. Telle cause qui a, dans un endroit, une importance considérable, n'a aucune influence ou n'exerce qu'une action plus faible dans un autre. Le recteur, recueillant les avis de ses subordonnés, les a généralisés pour son académie, en y joignant ses vues personnelles, il est vrai, mais en s'inspirant nécessairement du courant d'opinion dominant dans son ressort. Aussi, de toutes les causes de l'abandon des écoles normales indiquées par l'enquête, il s'en faut de beaucoup qu'aucune ait réuni l'unanimité. Les plus fréquemment mentionnées ne le sont guère que par un peu plus de la moitié du nombre des personnes consultées, et quelques-unes n'ont été mises en avant que dans un ou deux départements seulement.

De l'analyse des rapports envoyés au ministère, il ressort que les causes principales qui ont exercé une influence défavorable sur le recrutement des écoles normales d'instituteurs sont les suivantes. Nous les donnons d'après l'ordre d'importance qui leur a été attribué dans l'enquête:

1° La loi du 15 juillet 1889 sur le recrutement;

2° La loi du 19 juillet 1889;

3° Les conditions de l'examen d'entrée à l'école normale;

4° L'attrait des positions commerciales, industrielles ou administratives;

5° Les difficultés que présente l'admission des instituteurs à la retraite;

6° Diverses causes moins importantes et moins générales que les précédentes ou ayant un caractère local.

Les moyens recommandés pour améliorer le recrutement sont:

1° Interpreter la loi du recrutement dans un sens favorable aux élèves-maîtres;

2° Modifier la loi du 19 juillet 1889;

3° Modifier les conditions à remplir par les candidats aux écoles normales;

4° Prendre des mesures pour encourager la préparation de l'examen d'admission, modifier les obligations des élèves-maitres;

5° Augmenter le nombre des mises à la retraite;

6° Moyens divers.

Nous avons groupé, sous ces diverses rubriques, les idées et les opinions émises dans les questionnaires et les rapports adressés à l'administration. On peut les considérer comme des têtes de chapitre permettant de mettre un peu d'ordre et de clarté dans un travail dont les matériaux proviennent de documents nécessairement très différents les uns des autres, et de présenter, sous une forme synthétique, des observations dont la variété et l'importance relative que leur attribuent leurs auteurs rendaient l'étude assez compliquée.

1° *Effets de la loi militaire.*

La loi militaire du 15 juillet 1889 a exercé une influence désastreuse sur le recrutement des écoles normales et du personnel enseignant primaire. Le fait a été contesté, il a même été nié, mais dix recteurs, quarante-huit inspecteurs d'académie, soixante-six directeurs d'école normale l'attestent; il faut bien l'admettre, on ne peut nier l'évidence. Aucun des motifs mis en avant pour expliquer la désertion des écoles normales d'instituteurs n'a réuni plus de suffrages.

Cette action se présente sous un double aspect. Elle s'exerce, soit à l'entrée, soit à la sortie de l'école, et, nous le verrons tout à l'heure, les mobiles en sont, suivant l'un ou l'autre cas, diamétralement opposés.

D'abord l'obligation de prendre part, en cas de guerre, aux fatigues et aux dangers de la défense du pays, imposée aux instituteurs par la loi du 15 juillet 1889, a fait baisser, dans une proportion sensible, le nombre des candidats aux écoles normales.

Voilà le fait, que faut-il en conclure?

Faut-il donc mettre en doute le patriotisme de nos jeunes gens?

Faut-il voir là une preuve de l'affaiblissement de l'esprit militaire en France?

Non, heureusement, nous ne le pensons pas et nous pouvons en toute sincérité rassurer nos lecteurs.

La plupart des normaliens, pour ne pas dire tous, acceptent résolument, virilement, les devoirs qu'impose à toute la jeunesse française la situation que les événements nous ont faite en Europe et comprennent les nécessités supérieures qui ont obligé les pouvoirs publics à leur retirer le privilège dont ils avaient bénéficié jusque-là. Ils jouissent d'ailleurs d'avantages très appréciables et très appréciés. Ils arrivent au régiment préparés aux exercices militaires par les leçons qu'ils ont reçues pendant trois ans à l'école normale, familiarisés avec les

manœuvres, habitués aux commandements. Ils évitent ainsi un apprentissage pénible pour leurs camarades. Enfin, et c'est là l'avantage le plus envié, ils n'ont qu'une année à passer sous les drapeaux.

Le véritable motif de l'effet produit par la loi militaire sur le recrutement des écoles normales et du personnel enseignant, et ici les témoignages sont à peu près aussi unanimes, c'est l'action exercée par les familles.

On entre jeune à l'école normale, et il faut s'y préparer de longue main. C'est donc dès la sortie de l'école primaire, à treize, quatorze ou quinze ans qu'il faut prendre un parti. Les vocations sont-elles bien décidées à cet âge, et l'influence de la famille n'est-elle pas à peu près toute-puissante? Autrefois, les parents, la mère, la mère surtout, souvent dans des familles relativement aisées, encourageaient, au besoin faisaient naître, le goût, le désir d'une situation modeste sans doute, mais honorée, tranquille et dont la dispense de tout service militaire augmentait encore la sécurité. De plus, les familles calculaient. On aurait bien à faire des sacrifices, lourds quelquefois, pour préparer l'enfant à l'école normale, mais on n'aurait pas de remplaçant à payer s'il devenait instituteur, plus tard pas de volontariat à faire. Cela faisait largement compensation, et l'intérêt se trouvait d'accord avec le sentiment maternel. Aussi combien y a-t-il d'instituteurs qui le sont devenus à l'instigation de leurs mères?

Aujourd'hui, cette action ne s'exerce plus, très souvent même elle s'exerce en sens inverse. Puisque tout le monde doit être soldat, que l'enfant fait preuve d'intelligence et de capacité, pourquoi ne pas choisir une autre carrière plus lucrative, plus avantageuse, moins pénible? et, dans les régions riches surtout, dans celles où un jeune homme intelligent et muni d'une bonne instruction primaire trouve facilement à s'occuper, on délaisse la carrière de l'enseignement.

A la sortie de l'école normale, ce n'est plus la crainte, c'est l'attrait de la vie militaire qui fait, chaque année, renoncer à l'enseignement un certain nombre de normaliens, et souvent des meilleurs. Pendant leur année obligatoire de service, ils prennent goût au métier. Pourvus d'une bonne instruction, ils espèrent entrer à Saint-Maixent et rêvent de l'épaulette, rêve qui parfois se réalise. D'autres, devenus facilement sous-officiers, se rengagent, se proposent de bénéficier, après leur temps de service, des avantages assurés par la loi aux sous-officiers, et demandent, à leur sortie du régiment, un emploi dans les carrières civiles qui leur paraît préférable à celui d'instituteur.

Certainement ils savent bien que ce n'est pas pour cela que l'État les a entretenus gratuitement pendant trois ans dans une école normale et qu'il a le droit strict de répéter contre eux les frais de leur séjour à l'école. Mais ils savent aussi qu'il est difficile de demander 1,200 ou 1,400 francs à un sous-officier. Ils allèguent que c'est toujours l'État qu'ils servent, bien que sous une autre forme. Le ministre de

la guerre intercède pour eux et, bien souvent, quand leurs familles sont hors d'état de payer, la toge s'incline devant les armes, le ministre de l'instruction publique, à la demande de son collègue, les dispense de tout remboursement.

Que propose-t-on pour atténuer l'effet de la loi?

Une proposition nette et ferme était difficile à faire. L'effet produit est un effet moral auquel il n'est guère possible de remédier, et, de plus, on se trouvait en présence d'une loi à laquelle personne ne paraît disposé à toucher. Aussi se contente-t-on généralement de formules vagues comme celles-ci : « interpréter la loi dans un sens favorable aux instituteurs, » ou « accorder aux instituteurs toutes les facilités compatibles avec les exigences de la loi », ce qui, tout compte fait, ne signifie pas grand'chose.

Personne n'a demandé le retrait de la loi qui astreint les instituteurs au service militaire. Le seul vœu bien précis qui ait été exprimé est qu'on autorise les élèves-maîtres à faire leur année de service à la fin de leur troisième année d'études, soit en devançant l'appel, s'ils sont entrés jeunes, soit, et c'est là le point principal, en le reculant, s'ils sont entrés tard. Il est certain qu'un jeune homme, obligé de passer un an au régiment entre sa deuxième et sa troisième année d'études, se trouvera nécessairement en retard pendant cette troisième année en raison d'une interruption aussi longue de ses travaux ordinaires, et que, de plus, il sera dépaysé en rentrant à l'école après une année de service.

En somme, l'impression qui se dégage de cette consultation des intéressés est que la loi militaire, depuis sa promulgation jusqu'à présent, a porté un préjudice sérieux au recrutement des écoles normales. Il ne pouvait en être autrement. On ne se résout pas sans regret, du jour au lendemain, à renoncer à un privilège tel que celui de la dispense absolue de tout service en temps de guerre comme en temps de paix. Mais si, ce qui est probable, cet effet doit durer quelque temps encore, on peut espérer qu'il ira en s'atténuant et qu'un jour viendra où les avantages accordés aux instituteurs, de mieux en mieux compris et devenus plus sensibles avec le temps, contribueront à assurer le recrutement.

2° Effets de la loi du 19 juillet 1889.

La loi du 19 juillet 1889, si longtemps attendue et désirée, a causé aux instituteurs une déception très vive.

« Pendant huit ans, dit l'un d'eux dans un rapport cité par un inspecteur d'académie, de 1881 à 1889, on a parlé aux instituteurs de l'importance de leurs occupations; on leur a promis de les rétribuer convenablement, on a fait miroiter à leurs yeux les plus beaux projets, les plus belles promesses. Ils ont attendu, ils ont patienté, et on leur a servi la loi bâtarde du 19 juillet 1889 qui ne leur a donné

satisfaction sur aucun point, ni sur le mode de nomination, ni sur le mode de classement, ni pour le traitement, ni pour l'admission à la retraite. »

Bien que la loi du 25 juillet 1893 ait donné satisfaction, en partie, aux vœux émis dans l'enquête de 1891, nous croyons devoir néanmoins indiquer quels étaient ces vœux.

A. On se plaignait surtout de ce que les traitements de début étaient insuffisants et la durée de stage trop longue.

Les stagiaires, disait-on, n'ont qu'un traitement de 800 francs et ils forment un effectif de 20 0/0, c'est-à-dire un cinquième du nombre total des instituteurs. La cinquième classe a un traitement de 1,000 francs et contient 35 0/0 de l'effectif total. Plus de la moitié des instituteurs doivent donc se contenter de traitements de 800 et de 1,000 francs.

Avec un traitement de 800 francs soumis à retenue, c'est-à-dire avec 760 francs net par an, le stagiaire doit pourvoir à tous ses besoins, à l'exception du logement. Cette somme étant vraiment insuffisante, il est obligé de recourir à la bourse paternelle. Et ce n'est pas un ou deux ans que doit durer cette situation, c'est cinq, six, sept ans, plus même dans certains départements. Cette perspective, aussi peu séduisante pour les parents que pour les jeunes gens, est bien faite pour détourner de la carrière. Le maître arrivera à l'âge de se marier, il sera peut-être déjà marié avant d'obtenir son classement dans la cinquième classe, c'est-à-dire un traitement de 1,000 francs. S'il lui survient de la famille, sa gêne ne fera qu'augmenter et deviendra plus dure à supporter.

La loi du 25 juillet 1893 a apporté sur ce point d'heureuses modifications à sa devancière. Les stagiaires ne forment plus qu'un effectif de 15 0/0, et leur traitement est porté à 900 francs. La cinquième classe ne comprend plus que 25 0/0 de l'effectif total au lieu de 35. Comme on le demandait, le traitement de début est plus élevé et l'avancement devient moins lent.

On demandait en outre :

B. Que l'élève-maître, au sortir de l'école, reçût, comme autrefois, l'indemnité de 100 francs, s'il n'avait que le brevet élémentaire, de 200 francs, s'il avait obtenu le brevet supérieur, indemnité qui l'aidait à supporter les frais de première installation dans la commune où il débutait et qui compensait en outre la retenue opérée par le Trésor du premier douzième de son traitement.

Le législateur de 1893 n'a pas rétabli cette indemnité.

C. Qu'à défaut de l'indemnité ancienne, on accordât au moins une somme de 100 ou de 50 francs à l'élève-maître sortant de l'école avec son brevet supérieur.

Il n'a pas été non plus donné suite à ce vœu.

D. Qu'on fît payer à l'État le trousseau des élèves-maîtres.

Le trousseau est la seule dépense qui reste à la charge des familles.

Il faut reconnaître qu'elle est parfois un peu lourde pour elles, aussi arrive-t-il au ministère, à l'époque de la rentrée, d'assez nombreuses demandes pour en obtenir la remise sous une forme quelconque. Ces demandes sont toutes rejetées sans exception. Outre que les règlements imposent formellement cette charge aux familles, l'administration ne dispose d'aucun crédit qui lui permette de prélever, sur les fonds de l'État, des allocations de ce genre.

Si l'on accueillait le vœu émis par quelques directeurs dans l'enquête de 1891, l'augmentation de dépense qui en résulterait annuellement pour l'État serait considérable. Un calcul bien simple permet de s'en rendre compte.

Le nombre total des élèves à recevoir dans les écoles normales d'instituteurs et d'institutrices a été fixé par la commission du budget de la Chambre des députés à 7,608, soit 2,536 par promotion. La valeur du trousseau varie suivant les régions et les écoles, mais on peut l'estimer en moyenne à 350 francs. En outre, certains objets ne peuvent servir trois ans et ont besoin d'être renouvelés. Une somme de 100 francs environ, 50 francs par an, est nécessaire pour maintenir le trousseau au complet pendant les deux dernières années.

L'État aurait donc à dépenser annuellement de ce chef : pour la promotion de l'année, 2,536 × 350, soit 887,600 francs ; pour les élèves de 2e et de 3e année 5,072 × 50 ou 253,600 francs, soit ensemble 1,141,200 francs, quand toutes les dépenses réunies des écoles normales primaires sont fixées à 8,215,000 francs. On conçoit qu'il se soit refusé à accepter cette lourde augmentation de charges.

Plusieurs départements votent les fonds nécessaires, les uns pour donner gratuitement le trousseau tout entier à tous les élèves-maîtres sans exception, les autres pour en payer tout ou partie aux familles qui justifient avoir réellement besoin de ce subside.

En l'état actuel de la législation et en raison des nécessités financières du trésor public, la solution de la question nous paraît devoir se trouver dans l'intervention bienveillante des conseils généraux. Il est donc à désirer que l'exemple donné par quelques départements vienne à se généraliser.

(La fin au prochain numéro.) L. Armagnac.

LA MISSION DE L'ÉCOLE

Discours prononcé à la distribution des prix des Écoles communales de Versailles, par M. J. Cazes, inspecteur d'académie, le 14 août 1893.

Mesdames, Messieurs,

Parler aux enfants des écoles, dans une solennité comme celle-ci, est une bonne fortune pour ceux qui les aiment; aussi je ne saurais trop remercier M. le maire de Versailles de me l'avoir procurée. Ce n'est pas que j'aie l'intention, mes chers enfants, d'ajouter une dernière leçon à celles de vos maîtres; mais comment pourrais-je oublier que la plus grande partie d'entre vous va dire à l'école primaire un adieu définitif et que c'est presque à des adultes que je dois souhaiter, dans la nouvelle vie qui va s'ouvrir pour eux, un heureux voyage?

Vous venez de subir, avec un succès signalé, l'examen du certificat d'études. A de très rares exceptions près, tout candidat présenté a été reçu. En remerciant publiquement vos bons maîtres et vos dignes maîtresses de l'excellente préparation qu'ils ont su mener à bonne fin, je ne saurais taire le plaisir que nous éprouvons à voir l'élan de plus en plus grand qui pousse notre jeunesse écolière à la conquête d'un diplôme dont tout le monde sent le prix. Diplôme modeste, assurément, mais qui n'en est pas moins une véritable charte d'affranchissement de l'ignorance. Il signifie deux choses essentielles. C'est d'abord l'acquisition possible par tous les enfants du peuple d'un ensemble de connaissances intellectuelles et morales, nécessaires à l'homme et au citoyen d'un pays libre. C'est ensuite (et ceci me paraît capital) le gage entre les enfants des deux sexes d'une éducation dont les fondements sont identiques, de principes puisés à la même source, des mêmes bonnes habitudes contractées sur les bancs de l'école, d'une direction des esprits, des consciences et des cœurs vers un même but, que je résumerais volontiers en deux mots: Famille et Patrie.

Cet enseignement commun dans ses principes fondamentaux, notre République devait le fixer solidement dans ses écoles primaires. La paix de la famille, et, par celle-ci, la paix sociale sont à ce prix. Il faut que la femme du peuple soit éclairée.

« Éclairez la femme, a dit un penseur, et tout le peuple sortira de l'ignorance, car c'est elle qui forme les enfants. » Mais il importe aussi au plus haut degré qu'entre la femme du peuple française et son mari, il ne puisse y avoir aucun ferment de discorde puisé à l'école. Celle-ci, au contraire, doit tendre à inspirer les mêmes sentiments, à provoquer les mêmes efforts, à unir nos enfants des deux sexes dans un même amour pour le devoir à tous ses degrés.

Un des grands soucis de la République, c'est l'éducation des filles. N'est-ce pas la femme qui peut le plus pour la prospérité de la famille et pour la paix du foyer domestique? A ce vieux proverbe : « Les femmes font et défont les maisons, » je serais tenté d'ajouter, si je ne craignais d'être accusé de paradoxe: « Telle femme, tel mari. »

Je le dis avec une conviction profonde, vous avez, mesdames les institutrices, une véritable mission à remplir. Vous devez préparer, pour le ménage et le foyer, des épouses intelligentes, à l'esprit ouvert, très fixées sur leurs devoirs, des mères éclairées, très capables d'aimer leurs enfants sans les gâter et de seconder ainsi les efforts de l'école. Il faut, pour l'honneur et la prospérité de notre pays, que dans toutes les familles, et principalement dans les familles ouvrières, la femme assume allègrement sa part d'activité intellectuelle et morale, qu'elle prenne avec habileté la direction de la maison, qu'elle exerce sur le mari une influence aimable, ennemie de toute tyrannie, influence faite surtout de grâce, d'humeur égale, d'esprit d'ordre et de prévoyance, de diligence éclairée. C'est elle qui a surtout qualité pour trouver la solution d'un problème qui n'est malheureusement pas résolu dans toutes les familles et que je poserais ainsi : attacher le mari au foyer, lui faire aimer le toit conjugal, l'y retenir dans ses moments de loisir, afin qu'il y remplisse, lui aussi, ses devoirs, au grand préjudice des excitations diverses et souvent malsaines de la rue, du café ou du cabaret.

Si vous pouvez, mesdames les institutrices, donner à vos fillettes les prémices de cette éducation simple et forte qui les éclaire et les fortifie, vous aurez bien mérité de la République et de la Patrie.

Votre tâche, messieurs les instituteurs, n'est ni moins impor-

tante ni moins belle. Il vous faut, en effet, élever dans l'enfant d'aujourd'hui l'homme, le citoyen, l'ouvrier de demain. Il vous faut déposer des semences capables de fructifier plus tard sous forme de bons principes, d'idées saines, de sentiments élevés. Dans une démocratie comme la nôtre, souveraine par le suffrage universel, mais qui ne sera maîtresse d'elle-même que par la modération des appétits et le culte de la justice, le futur électeur, qui décide par le bulletin de vote des destinées de son pays, ne saurait être trop préparé à l'accomplissement de son devoir et à l'exercice de ses droits. D'autre part, c'est l'école qui doit façonner l'outil avec lequel l'enfant, devenu adulte, pratiquera, suivant la véritable vocation de l'homme, la grande loi du travail.

Les notions de sciences appliquées, inscrites dans nos programmes, fécondées par l'éducation générale, le goût de la curiosité, le désir de s'instruire, par la possession de la méthode qui enseigne à l'enfant à en apprendre plus long, quand il sera livré à lui-même, voilà des garanties de préparation sérieuse pour que l'ouvrier français, qu'il soit à l'usine, à l'atelier ou aux champs, tienne sa place économique dans le monde.

Cette double préparation se poursuit aujourd'hui dans toutes nos écoles primaires. Après les revers lamentables de l'Année terrible, la France a placé au premier rang des réformes celle de l'éducation populaire. « Les grands événements réveillent les âmes et accroissent leur énergie. » De cette préoccupation patriotique sont sortis les programmes de 1882. Certes, ils renferment, eu égard surtout à l'âge de nos élèves et au temps de la scolarité, un nombre considérable de matières, et cependant il n'y a que celles « qu'il n'est pas permis d'ignorer ». C'est un premier degré de culture, complète en elle-même, et dont l'acquisition est indispensable. Il ne s'agissait pas, en effet, de préparer les enfants du peuple à être des savants ou des lettrés (bien qu'il ne soit pas interdit à l'élite d'y aspirer), mais de braves gens au sens droit, des électeurs capables d'indépendance, des travailleurs intelligents et en état de se perfectionner. Si ces matières sont enseignées avec la méthode qui convient, si vous êtes habitués de bonne heure, mes chers enfants, à voir, à observer, à réfléchir et à raisonner sur les choses pratiques, fondamentales, à éclairer toujours votre jugement à la lumière du sens commun, si votre

volonté naissante est dirigée par de sages épreuves, nul doute que vous n'entriez dans la vie sociale, prêts au rôle qui vous échoit. Mais je sais qu'une telle direction vous est donnée; je sais combien vos maîtres et vos maîtresses s'appliquent à vous présenter, autant que possible, à l'école, l'image de la vie, dont ils vous font pressentir parfois les exigences et les rigueurs. La manière même dont la discipline est établie contribue à cette démonstration. C'est une règle sage dans la limite de laquelle votre activité peut se donner libre carrière. Son secret est de bien vous connaître, sa maxime est de conseiller, de trouver pour chaque faute la plus équitable réparation. Elle sait diriger vos instincts, guider votre liberté, assurer votre dignité, vous donner la notion exacte du juste et de l'injuste; elle pèse vos actions et vos intentions; elle scrute les mobiles afin d'appliquer la véritable sanction. Ainsi elle n'a rien d'empirique. Elle procède avec une douceur ferme, et non par intimidation brutale : l'air grondeur et morose ne peut lui convenir ; elle a conscience de son rôle qui n'est pas de châtier, mais de conseiller et de diriger avec une autorité qui s'impose facilement à votre obéissance.

Et, en effet, comment vos maîtres oublieraient-ils, mes chers enfants, qu'ils doivent, dans notre pays si profondément démocratique, vous élever pour la pratique de la liberté? Serait-ce le moyen d'y réussir que de la tenir constamment en tutelle? La discipline qui ne donnerait pas à l'enfant confiance en lui-même, qui ne mettrait pas en action, par une bonne méthode d'éducation, toutes les forces dont sa nature dispose, serait faite pour préparer des sujets à une monarchie absolue, et non des citoyens à une libre république.

Voilà pourquoi la discipline de nos jours est vigilante et sans cesse active; pourquoi elle n'a rien d'absolu, pourquoi elle s'accommode et s'assouplit à la variété des tempéraments et des caractères.

Nous savons tous, mes chers enfants, avec quelle sollicitude vos maîtres vous suivent dans votre vie scolaire, et même au dehors, heureux quand ils trouvent chez vos parents l'appui auquel ils peuvent prétendre. Je ne vous étonnerai pas si je dis qu'il vous est arrivé plus d'une fois de commettre des fautes. Nos mauvais instincts sont des ennemis naturels dont nous ne nous méfions pas assez. Vous êtes certainement trop francs pour ne

pas avouer qu'ils vous ont tentés plus d'une fois avec un plein succès. Ces premiers manquements, objet de notre surveillance constante, je ne dirai pas qu'ils ont une sorte de caractère de necessité inhérent à notre nature, mais ils ne sont pas pour effrayer ni indigner vos instituteurs et vos institutrices, qui savent les rendre de plus en plus rares. La première sanction est une remontrance suivie de conseils ; mais l'enfance est mobile, oublieuse (ce sont là ses moindres défauts); parfois la réprimande ne suffit pas; vous devenez récidivistes; votre cas, d'abord bénin, s'aggrave par la persistance dans la même action coupable : alors vos maîtres trouvent pour guérir le mal, pour en prévenir autant que possible le retour, le remède topique, c'est-à-dire une peine proportionnée moins à la faute elle-même qu'à la volonté de mal faire, à l'intention; une peine qui ne veut pas être une souffrance pour le délinquant, mais qui prétend surtout s'affirmer comme une leçon, comme un encouragement à mieux faire, et dont le caractère moral et réparateur, emprunté à vos études journalières, soit avant tout éducatif.

Apprendre à l'enfant à développer toute son activité pour le bien, pour l'utile ; obtenir qu'il consulte sa conscience avant d'agir, qu'il raisonne et pèse ses actes avant de les accomplir; lui donner le plus possible d'initiative et de moralité pour son rôle futur, tel est, n'est-ce pas, le but de l'école. L'école élève le futur souverain, ce souverain collectif à qui nous devons inspirer l'horreur de toutes les tyrannies en faisant pénétrer profondément dans son âme, par le bon exemple donné sans cesse, par une règle bien établie et bien consentie, par une discipline apte à développer les instincts nobles et généreux, par la direction des exercices intellectuels et moraux, l'idée de liberté sage, de justice individuelle et sociale.

Ces maximes, mes chers enfants, vos instituteurs s'efforcent de les rendre véritablement agissantes pour vous constituer un fonds solide de moralité. Vous êtes tous égaux ici devant une règle basée sur l'équité par l'expérience de vos maîtres, comme vous le serez plus tard devant la loi, qui est le fruit de la sagesse des hommes. Vous ne trouvez ici ni faveurs ni privilèges : c'est le travail personnel, le mérite qui décide des places, de même que plus tard aucune charge, aucun emploi ne sera interdit à vos

efforts. Vos actes n'ont pas seulement la sanction de votre conscience; ils sont l'objet de l'appréciation favorable ou sévère de vos maîtres et même de vos condisciples : c'est déjà l'opinion publique qui vous juge. On vous donne des notes pour votre conduite et votre travail; ces notes, vous les connaissez, vous pouvez les recueillir, les inscrire sur un carnet, tenir une sorte de comptabilité morale et supputer ainsi les chances de succès mérités non pas seulement par votre intelligence, mais encore et surtout par votre effort personnel.

Dans la pratique quotidienne, vous acquérez la notion exacte de la liberté individuelle; vous apprenez par expérience qu'on ne peut y porter atteinte par la violence sans s'exposer à des représailles, et ainsi peu à peu le respect de la liberté d'autrui s'est fait jour dans votre âme. Vos maîtres éclairent vos jeunes esprits par les leçons de la morale et de l'histoire; ils vous ont fait aimer les purs héros qui ont mis leur énergie au service du droit et du bien public. Ce culte de la justice, ce respect de la vérité en toutes choses, ce vif désir de vaincre l'ignorance, de dissiper les préjugés, doivent pénétrer en vous grâce à une méthode d'enseignement qui va droit au but, au fait important, à l'idée essentielle, à tout ce qui peut dégager une leçon morale et civique, une ligne de conduite pour la vie.

On l'a dit avec raison : « Tout l'argent employé à bâtir des écoles est épargné à bâtir des prisons ». J'ajouterai que nul argent ne peut mieux servir à la grandeur morale et à la prospérité matérielle de notre patrie. Le gouvernement de la République l'a bien compris. Le budget de l'instruction primaire s'est élevé à un chiffre qu'on aurait, quarante ans auparavant, taxé de fabuleux. Des écoles innombrables se sont répandues sur toute la surface du territoire; les méthodes ont été renouvelées, ou, pour mieux dire, instituées; mobilier, matériel, livres surtout, ont marqué l'ère d'une véritable renaissance. La ville de Versailles n'est pas restée indifférente à ce mouvement d'émancipation. Je suis heureux de la saluer ici dans ses représentants autorisés et de la louer des sacrifices qu'elle ne cesse de faire pour la cause sacrée de l'éducation populaire. Elle tient à rester fidèle à un passé glorieux. Peu de villes ont pu contempler d'aussi près les grands événements de l'histoire moderne et con-

temporaine. Témoin palpitant de la chute de l'ancien régime et de l'enfantement de notre grande Révolution, quoi d'étonnant qu'elle ait mûri de bonne heure son esprit à la lumière directe des faits!

Avant de terminer ce trop long discours, je m'adresserai aux pères et mères de famille en général.

Sans votre concours dévoué, cette œuvre d'éducation à laquelle nous nous sommes donnés de tout cœur risque de ne pas produire son plein effet. Il ne faut pas vous désintéresser de l'école, ni mesurer trop parcimonieusement le temps que vous lui devez pour vos enfants. Que pouvons-nous espérer d'utile, de véritablement bienfaisant, avec une fréquentation intermittente, peu assidue? Soyez, si j'ose dire, plus sévères que la loi. Que vos enfants aillent jusqu'à la limite extrême de la scolarité.

Je dénonce une tendance bien fâcheuse: celle de poursuivre le certificat d'études à un âge trop précoce et d'exercer parfois sur les maîtres une pression qui va directement contre vos intérêts bien entendus. N'y a-t-il pas quelque égoïsme, ou tout au moins une méconnaissance d'un des plus sérieux devoirs, d'écourter cette durée, déjà bien réduite pour le but à atteindre, qui est la préparation, non à un diplôme, mais à un rôle social? Ne fournissez pas des armes à ceux qui prétendent que les instituteurs n'ont pas le temps suffisant pour semer quelque chose qui reste, et que vos enfants oublient bien vite le peu qu'ils ont appris! Le temps que vous croyez gagner en mettant vos fils en apprentissage n'est-il pas perdu plutôt, si la graine ne peut germer, si l'éducation scolaire ne peut pousser d'assez profondes racines?

La préoccupation d'élever le niveau intellectuel et moral de la classe populaire est un devoir national, civique et économique à la fois. Nous sommes à une époque où la lutte pour la vie a pris un caractère d'activité fiévreuse. Il faut être prêt à tenir sa place sur le grand marché du monde, comme à jouer son rôle dans les destinées politiques et sociales de la patrie. Prenons exemple sur les pays étrangers. En Allemagne, en Suède, en Danemark, la fréquentation obligatoire de l'école est, par des procédés pratiques, prolongée jusqu'à quinze ans. Une république voisine et amie, la Suisse, petite par son territoire, grande par ses institutions et son patriotisme, maintient l'obligation scolaire de six à

quinze ans dans la plupart de ses cantons. Grâce à cette pénétration des lumières, ce pays supporte le régime le plus démocratique, le plus tolérant de toutes les libertés. Enserré de toutes parts, sans flotte ni ports, privé de mines de fer et de houille, il voit néanmoins le chiffre de son commerce extérieur, relativement à sa population, plus élevé que celui de tout autre pays.

La raison de cette supériorité économique, qui s'épanouit parallèlement à la liberté politique, c'est, comme on l'a fait remarquer justement [1], l'habileté de ses ouvriers, l'intelligence de ses industriels et de ses commerçants, c'est-à-dire la supériorité des lumières chez le peuple.

Une autre république, celle-là la plus grande et la plus prospère, la république des États-Unis, a pensé, comme la Suisse, que le travail de l'homme est d'autant plus productif que son intelligence est plus cultivée. Un de ses grands citoyens s'écrie avec raison : « Le travail d'un homme ignorant n'a guère plus de valeur que celui d'un animal de force égale. La propriété a le plus grand intérêt à ce que l'instruction soit répandue. Il n'y a pas une ferme, pas une banque, pas une manufacture, pas une boutique, sauf le cabaret, dont le revenu ne soit plus grand, si elle est située dans une localité où la population soit instruite et morale [2]. »

Mais de tels citoyens et de tels ouvriers ne se forment pas en un jour. En éducation comme dans toutes les choses humaines, le temps réclame ses droits ; rien de bon, rien de durable ne peut se faire sans lui.

Comme les Suisses et les Américains, nous voulons fonder notre république sur des mœurs républicaines, sur une liberté bien comprise, sur une expansion suffisante du travail national. S'il est bien établi que l'école est l'instrument nécessaire, laissons-lui le temps d'accomplir son œuvre.

---

1. Opinion exprimée par E. de Laveleye.
2. Horace Greeley.

NOTES SUR LES EXPOSITIONS SCOLAIRES
DES PAYS D'EUROPE A CHICAGO

[Sous ce titre, la revue américaine *Education*, de Boston, publie l'article suivant, qui nous a semblé devoir intéresser nos lecteurs. — *La Rédaction.*]

L'Exposition de Chicago tout entière pourrait être considérée comme consacrée à l'œuvre de l'éducation. Toutefois, ses organisateurs ont réservé une section spéciale aux choses qui touchent particulièrement à l'enseignement et à l'école; cette section attire l'attention d'un nombre considérable de visiteurs, et est étudiée avec soin par les personnes compétentes.

En ce qui concerne les États-Unis, on ne peut pas se plaindre, comme on avait eu lieu de le faire à Philadelphie en 1876, que l'exposition soit morcelée en une foule de fragments épars et isolés. Pour cette raison peut-être, ceux qui cherchent à faire une étude systématique du sujet sont d'autant plus frappés de l'inconvénient qui naît des distances par lesquelles les expositions scolaires des pays étrangers sont séparées. Heureusement, toutefois, les trois pays d'Europe dont les systèmes d'instruction publique offrent le plus d'intérêt pour nous sont placés l'un près de l'autre dans la galerie Sud du bâtiment des Arts libéraux.

La France et l'Allemagne ont exposé comme nations, et leur section ne laisse rien à désirer au point de vue de l'installation et de l'arrangement méthodique. A l'égard de la Grande-Bretagne, il n'en est pas ainsi. Le *School Board* de Londres et le Musée de South Kensington sont convenablement représentés; l'école professionnelle de White Chapel et la *University Extension Society* occupent chacune un coin; et c'est tout.

L'exposition française attire immédiatement le regard par la décoration du vestibule qui conduit aux différentes salles. A l'extérieur sont placés de superbes plâtres, montrant les modèles artistiques dont on se sert pour l'enseignement du dessin dans les lycées et les écoles normales. Aux parois intérieures sont accrochées de belles photographies d'écoles, en particulier des écoles de Lille; et l'on remarque sur l'une d'elles un tableau noir

portant cette inscription en grandes lettres: *Les petits Lillois saluent leurs amis de Chicago.*

Les Français sont passés maîtres dans l'art de représenter l'organisation scolaire et ses résultats au moyen de cartes murales et de tableaux, et d'utiliser des panneaux de murs pour l'exhibition bien entendue d'œuvres artistiques, de produits du travail manuel, de leçons développées, de cartes en relief, de tableaux coloriés pour l'enseignement de l'histoire naturelle, etc. Leurs cartes et leurs tableaux sont de grande dimension, les couleurs en sont harmonieuses, les légendes clairement écrites en gros caractères et bien en évidence, de façon qu'on puisse « les lire en courant ». Outre cette belle exposition murale, il y a une collection considérable d'imprimés: monographies, livres de classes, rapports, programmes; on y a joint des diplômes, des certificats officiels, des volumes manuscrits de travaux d'élèves et de compositions d'examen, des modèles pour l'enseignement des beaux-arts, des appareils pour l'enseignement des sciences, des modèles de mobilier scolaire, — en un mot, rien ne semble avoir été omis de ce qui est essentiel pour faire comprendre l'esprit du système national d'éducation et le soin minutieux du détail qu'apporte le ministère de l'instruction publique à l'exécution de toutes les parties de sa tâche. L'enseignement supérieur est représenté par les publications des sociétés savantes, un choix de livres des bibliothèques publiques, les rapports des missions scientifiques, les thèses de doctorat, les rapports et autres documents de la direction de cet enseignement. Le matériel de l'enseignement secondaire et primaire rappelle davantage les programmes et la routine habituelle du travail scolaire. Si l'on avait une critique à adresser ici, ce serait peut-être que la quantité énorme des matériaux exposés déconcerte. En ce qui concerne les travaux d'élèves, personne ne pourra se plaindre qu'on n'ait exposé qu'un choix fait parmi les meilleurs, car les cahiers des élèves sont là tels qu'ils ont été écrits jour après jour. Il faut en dire autant de la couture, du dessin, et du travail manuel.

Le Musée pédagogique — institution qui a quelque ressemblance avec notre Bureau national d'éducation — expose la série complète de ses publications. On trouve là, également, les principaux ouvrages de pédagogie écrits par des Français, depuis

Fénelon et Rousseau jusqu'à des écrivains vivants bien connus, comme Compayré et Marion. La collection de livres classiques est très complète, et les bibliothèques scolaires sont bien représentées. De tous les genres de travaux scolaires exposés, ce sont le dessin et les travaux manuels, je crois, qui attirent le plus l'attention. Le fini délicat et le goût esthétique, si remarquables dans tous les produits de l'industrie française, se retrouvent également ici dans tous les travaux des élèves, particulièrement dans les dessins et les objets ouvrés en métal provenant des écoles professionnelles, dont les produits sont aussi parfaits, sous ce rapport, que les belles choses exposées dans la section française au rez-de-chaussée de l'édifice. L'exposition des Frères des écoles chrétiennes comprend une école professionnelle d'ouvriers sur métaux, à Paris, et le surveillant prit soin de nous dire que cette école était en relations avec un établissement industriel qui lui fournissait des maîtres-ouvriers pour donner l'enseignement technique. Les photographies montraient quelques-uns de ces maîtres entourés de groupes d'élèves, ou plus exactement d'apprentis, finissant du travail pour cet établissement. Le lien qui rattache l'école à l'atelier explique évidemment pour une bonne part l'excellence du travail produit. Je ne dois pas omettre de mentionner les très complètes expositions de travaux manuels exécutés dans les écoles maternelles, et de travaux à l'aiguille, de modèles de broderies, de vêtements d'enfants, de costumes complets, de dentelles et de fleurs, provenant des écoles de filles. Quels trésors d'adresse, d'habileté et de goût sont mis là en évidence! A quoi tout cela aboutit plus tard, on s'en rend compte lorsqu'on entre dans le Palais des femmes, et qu'on y admire le groupe exquis des figures costumées qui représentent la succession des modes depuis l'époque du premier Empire jusqu'à nos jours, ou que l'on étudie la salle où sont exposés de ravissants portraits en médaillon, des aquarelles, et même des reproductions de tableaux célèbres en tapisseries dont la finesse humilierait presque le pinceau du peintre.

On comprendra aisément qu'il faille beaucoup de temps pour arriver à se former des impressions claires et bien ordonnées, en présence d'une masse aussi considérable de matériaux. L'exposition des écoles de Paris, dans le bâtiment français, est plus

facile à étudier en détail. Elle est limitée aux écoles primaires, et l'espace a permis de donner à chacune des divisions de l'école sa place à part. Sur les murs sont exposées les diverses catégories de travail manuel, arrangées par divisions graduées, et sur les tables au-dessous sont des volumes reliés contenant les cahiers d'élèves. Les armoires derrière les tables sont pleines de cahiers de même nature. L'exposition des écoles maternelles et des écoles primaires élémentaires remplit toute une grande salle, et celle des écoles primaires supérieures et des écoles professionnelles une seconde salle. Enfin, dans le bâtiment de l'agriculture, la France a une intéressante exposition de ses écoles d'agriculture ; outre des cartes murales, des tableaux coloriés, des programmes, du matériel d'enseignement, des résultats d'expériences, etc., il y a des modèles de stations agronomiques d'expériences, de bâtiments de fermes-modèles et d'outils agricoles.

L'exposition de l'Allemagne donne un aperçu très complet de toutes les branches de l'enseignement dans l'Empire, à l'exception des écoles techniques supérieures, comme l'École technologique de Berlin, et de certaines écoles spéciales, telles que l'École de tissage et de teinturerie de Crefeld, dont le rapport officiel dit « qu'une conception adéquate ne pourrait en être donnée dans l'espace ». L'exposition des universités allemandes est admirablement arrangée, bien qu'un peu encombrée. Avec l'aide du catalogue, elle peut être étudiée aussi pleinement que le permet le temps. Les matériaux sont répartis en trente-huit groupes comprenant les livres, les représentations graphiques, les appareils, etc. Le premier groupe comprend quatre-vingt-un livres et monographies, de nature historique et descriptive. On y remarque entre autres un volume dans lequel le D[r] Paulsen de Berlin a écrit un chapitre sur « le caractère et le développement historique des universités allemandes », et le D[r] Conrad, de Halle, une analyse statistique sur le plan de son ouvrage bien connu, publié il y a environ huit ans. Ce volume conduit le lecteur jusqu'à l'année 1892. Parmi les écrivains qui ont traité de branches spéciales de l'enseignement universitaire, j'ai remarqué les noms de Wundt de Leipzig, de Lexis et de Willamowitz-Mollendorf de Gœttingue, de Haupt de Halle, et de Kellner de Bonn. Le second groupe se compose aussi de livres et de brochures,

mais cette fois il s'agit des publications faites par les différentes universités, annuaires, programmes, règlements, calendriers, etc. Les représentations graphiques, dans les groupes 3 et 4, donnent des plans, des façades, des groupes de bâtiments, des intérieurs, des salles de cours, etc.

Particulièrement intéressantes sont les collections d'autographes, de portraits et de bustes de professeurs éminents; on voit clairement, par tous les détails de cette exposition, combien l'Allemagne est fière de ses érudits et de ses savants. Leurs noms sont soigneusement mis en évidence sur des thèses, sur les résultats de leurs recherches ou de leurs travaux de laboratoire, et cette même façon de reconnaître le mérite individuel est employée pour exciter et récompenser l'ambition des étudiants. En ce qui concerne l'exhibition des installations matérielles et du travail exécuté par les étudiants, le côté des sciences est naturellement mieux garni que celui des lettres. Les spécialistes ont ici une excellente occasion de comparer les installations des universités allemandes, et les résultats qu'on y obtient, avec ce qui se fait chez nous.

Viennent ensuite les gymnases, les Realgymnasien, et autres établissements secondaires dont l'organisation et le fonctionnement sont montrés au moyen de tableaux statistiques, de rapports, de livres de classe, de travaux d'élèves, etc. L'école technique de Hagen attire beaucoup l'attention par sa belle exposition de dessins et de travaux en bois et en fer, qui montrent un haut degré de perfection dans l'exécution. Nous n'arrivons pas à de semblables résultats dans nos propres écoles techniques, et même nous faisons profession de ne pas désirer les atteindre. Nous voulons que, dans le travail mécanique, on vise, non à une exécution parfaite, mais au développement intellectuel de l'élève; c'est notre marotte actuelle : l'avenir dira si nous avons raison ou non. L'exposition des écoles primaires allemandes (c'est-à-dire des *Volksschulen* et des *Bürgerschulen*) est relativement peu considérable; mais elle est, je crois, très complète, et fait voir le plan d'études dans son ensemble au moyen de livres de classe et de travaux d'élèves. Ces derniers comprennent des rédactions, des exercices mathématiques, des travaux de science, du dessin, du travail manuel, de la couture, etc. Un simple examen rapide de ces matériaux ne peut manquer de donner une impression générale durable. On est

frappé de la solidité du travail scolaire allemand, comme de la délicatesse et du fini des devoirs français. Une étude plus approfondie confirme cette impression. Dans les travaux mathématiques, en particulier, les cahiers des élèves français ont un air d'exactitude et d'uniformité qui cadre bien avec le sujet : j'ai remarqué que les problèmes étaient toujours clairement posés par l'élève; la solution venait d'abord, chaque partie de l'opération était nettement marquée, puis suivait l'analyse. Dans les leçons de sciences, on remarquait la même précision, tandis que les rédactions, au contraire, se distinguaient par beaucoup de liberté et de spontanéité. Je n'ai eu le temps que de jeter un simple coup d'œil sur les cahiers des élèves allemands; mais un ami, qui les a vus plus en détail, me dit que la liberté et l'individualité sont aussi un trait caractéristique des rédactions des écoliers d'Allemagne. En comparaison de ces devoirs soigneusement exécutés, beaucoup de nos travaux d'élèves américains semblaient négligés et manquant de cette précision qui dénote la recherche d'un idéal d'excellence. Plus que toute autre chose, les travaux d'élèves réfléchissent, aux yeux du visiteur, les traits caractéristiques de la nation. On sent mieux qu'on n'a pu le faire auparavant la relation intime qui existe entre le système d'éducation d'un peuple et ses industries ou ses institutions sociales; et l'on comprend alors que, si nous avons beaucoup à apprendre des nations étrangères, il serait vain de vouloir essayer de les imiter.

Le *School Board* de Londres a l'honneur de représenter à lui seul l'enseignement primaire de l'Angleterre. Son exposition, néanmoins, est limitée aux travaux manuels. Et de plus, dans ce domaine ainsi réduit, les travaux ont un caractère spécial et non général, puisque le travail manuel n'est pas enseigné dans toutes les écoles primaires, et qu'à Londres, il s'exécute d'après un système particulier à cette ville. Les travaux exposés montrent une série progressive d'exercices de modelage, de dessin et de construction. Ils commencent avec le jardin d'enfants, et vont jusqu'au degré supérieur où les élèves sont âgés de quinze ans, et même de seize. Les travaux provenant des écoles enfantines consistent en pliage de papier, en dessins faits avec une aiguille et de la laine, en graines enfilées, en tressage de bandes de papier, en tissage, en vannerie, etc. A l'exception du remai-

quable degré d'excellence du modelage, le reste de la collection diffère peu des objets analogues exposés par d'autres villes. Le trait caractéristique des degrés compris entre l'âge de sept ans et celui de treize est le cartonnage. Les objets fabriqués sont des cubes, des pyramides et des prismes, des boîtes, des plateaux, des vases, des garnitures de toilette et des services à thé très bien faits et proprement finis. Chacune des formes géométriques est construite au moyen d'une seule feuille de carton, d'après un dessin qui sert de guide. Le mode de construction est indiqué sur la feuille de papier à laquelle l'objet est attaché. Les instruments dont l'enfant se sert pour façonner le carton sont des ciseaux et un large couteau. Dans l'opinion d'un juge aussi compétent que le Dr Woodward, de Saint-Louis, cette série d'exercices et le matériel employé sont la solution du problème de l'enseignement manuel pour les degrés inférieurs de l'école. Le pliage du papier est continué, dans le programme adopté à Londres, jusqu'aux degrés supérieurs, où des modèles fort beaux et très compliqués sont exécutés par ce procédé. La manipulation de la terre glaise et du papier semble réagir favorablement sur le dessin, qui témoigne de beaucoup de force et de liberté. Des dessins coloriés, des dessins ombrés d'après des moulages, des peintures de plantes et de fleurs, sont les sujets favoris. Il y a aussi des spécimens d'ouvrages en bois et d'ouvrages en laiton, en fer et en cuivre, montrant l'enseignement donné dans les écoles spéciales que dirige un Comité relevant à la fois du *School Board* de Londres et du *City and Guilds of London Institute*. Les spécimens que contient cette exposition sont certainement bien supérieurs à ce qu'on peut attendre ordinairement d'élèves dont l'âge varie de quatre à seize ans. On assure qu'ils sont l'œuvre personnelle des élèves, sans que ceux-ci aient été aidés en rien; mais il est certain, d'autre part, que ce sont des spécimens choisis, et qu'ils ne représentent pas la moyenne du travail exécuté. A. T. S.

NOTES

SUR

L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE EN SUÈDE

(Suite et fin).

Les dépenses de l'instruction primaire ont été en 1884 :

Traitements des instituteurs et institutrices. Couronnes.	7,550,230
(Contribution de l'État 3,018,948.)	
Locaux et mobiliers.	1,831,477
Matériel d'enseignement.	252,203
Besoins divers	1,386,731
TOTAL. . . . Couronnes.	11,020,841

ou 15,400,000 francs.

Cette somme ne comprend pas les dépenses des conseils généraux pour la préparation d'instituteurs des petites écoles, ni les diverses prestations en nature fournies par les communes. (Les écoles normales destinées à former les instituteurs des petites écoles sont à la charge des conseils généraux, sous le contrôle de l'Etat.)

En outre, les dépenses de l'Etat n'y entrent que pour les sommes regardant directement les écoles primaires supérieures, ordinaires et inférieures, ainsi que les petites écoles.

Les allocations de l'Etat en faveur de l'instruction primaire figurent au budget de 1886 pour une somme de 3,891,791 couronnes, répartie comme il suit :

Écoles normales. . . . . Couronnes.	346,825
Bourses pour les élèves des écoles normales	75,000
Inspection des écoles primaires.	95,000
Matériel d'enseignement	15,000
Subvention pour les écoles primaires supérieures. . . .	20,000
Subvention pour l'instruction primaire de la population finnoise.	12,000
Subvention pour les instituteurs des écoles primaires et petites écoles	2,880,000
Subventions pour les hautes écoles populaires	55,000
Subventions des instituts pour ouvriers	15,000
Ecoles de continuation	30,000
Enseignement industriel	25,000
Enseignement des sourds-muets et aveugles	332,000
TOTAL. . . . Couronnes.	3,891,725

Pour le budget de 1891, cette somme s'élève à 4,445,075 couronnes, soit 6,300,000 francs.

SURVEILLANCE ET INSPECTION

L'évêque et le chapitre ou consistoire de chaque diocèse ont, en connexion avec la surveillance générale qui leur est confiée sur les établissements d'éducation, le devoir de suivre la marche et le développement des institutions d'enseignement primaire et de remettre tous les ans au roi sur l'instruction primaire du diocèse un rapport accompagné des éléments statistiques et autres à l'appui.

Le roi exerce la direction suprême de l'instruction primaire par l'organe du ministère des cultes et de l'instruction publique, qui possède depuis 1864 une division spéciale pour toutes les affaires se rapportant à cette instruction et pour la haute surveillance des écoles primaires. Le chef de cette division a plus spécialement la surveillance des écoles normales ou séminaires d'instituteurs primaires. Celle des écoles primaires est confiée à des inspecteurs spéciaux pour chaque diocèse, à la nomination du ministre.

Les inspecteurs, au nombre de 54 en 1891, sont nommés pour six ans. Ils exercent l'inspection dans leurs districts respectifs d'après une instruction spéciale émanant du ministre; aux termes de cette instruction, les inspecteurs doivent suivre attentivement la marche des écoles primaires, visiter personnellement les écoles, prendre connaissance de leur état et de leurs besoins; partout où ils constatent des modifications à faire, ils sont tenus de les signaler et de les proposer au conseil scolaire du ressort et au consistoire du diocèse.

En dernier lieu, ils ont à contrôler l'enseignement et à donner aux instituteurs la direction et les conseils qu'ils jugent nécessaires sur la méthode.

Chaque année, l'inspecteur transmet un rapport succinct de son activité au consistoire du diocèse auquel ressortit son district, et, à l'issue de sa période d'inspection, il envoie au ministre un rapport général qui doit contenir en outre un aperçu complet de l'état de l'instruction scolaire du district. Les rapports, publiés par le ministère, sont distribués aux conseils scolaires et aux consistoires. Ces diverses autorités ont alors à prendre, en harmonie avec les circonstances, toutes les mesures qui peuvent comporter les appréciations et les projets contenus dans les rapports.

Les grandes villes (Stockholm, Göteborg, Malmö, Norrköping, Jönköping) possèdent des inspecteurs spéciaux pour leurs écoles primaires, nommés et rétribués par elles.

ÉCOLES NORMALES

Pour la formation des instituteurs et institutrices des écoles primaires proprement dites, il existe douze écoles normales (séminaires), dont sept pour instituteurs et cinq pour institutrices. Ces écoles ont quatre classes d'une année chacune. Les matières enseignées et le

nombre d'heures qui leur est affecté par semaine sont indiqués dans le tableau suivant :

Matières enseignées.	1re	2e	3e	4e
Religion	6	6	5	3
Langue suédoise	6	6	5	4
Arithmétique, géométrie	4	4	4	2
Histoire et géographie	4	4	4	2
Histoire naturelle	3	3	3	2
Pédagogie et méthode	»	»	3	5
Calligraphie	3	2	1	»
Dessin	2	2	2	2
Musique et chant	3	3	3	3
Gymnastique	3	3	2	2
Horticulture	»	1	1	1
TOTAL	34	34	33	26
Exercices pratiques d'enseignement	»	»	6	16

En 1891 les élèves des écoles normales étaient au nombre de

470 hommes, dont 133 ont obtenu le brevet
361 femmes, dont 145 — —

Dans les écoles normales d'institutrices il y a des classes spéciales pour la formation de bonnes institutrices de petites écoles. En 1891, 457 de ces institutrices ont été brevetées.

L'Etat a en outre créé une école normale pour la formation des instituteurs et institutrices des petites écoles finnoises, et une pour les besoins des écoles laponnes.

En 1891, 32 élèves du séminaire finnois (7 hommes, 25 femmes) et 11 élèves du séminaire lapon (7 hommes, 4 femmes) ont été brevetés.

A chaque école normale est jointe une « école pratique » complète, c'est-à-dire comprenant une *småskola* (deux classes préparatoires) et une école primaire proprement dite (4 classes). Les élèves de l'école normale apprennent dans cette école l'enseignement pratique en écoutant et en donnant des leçons.

Une élève de l'école normale qui n'a passé que par deux classes seulement peut néanmoins devenir institutrice de petite école.

ÉCOLES PRIVÉES

Il existe peu d'écoles privées en Suède; la gratuité des écoles de l'Etat ne leur permet guère la concurrence.

Si quelque personne désire fonder une de ces écoles, le conseil scolaire ne peut s'y opposer, pourvu qu'elle ait de la religion et de bonnes mœurs. Mais cette école doit toujours être sous la surveillance du conseil scolaire, dont les prescriptions ne peuvent être modifiées sur aucun point. Si un directeur d'école privée veut faire quelque changement, il doit consulter le conseil scolaire.

Ecoles de Stockholm.

Bien que la loi scolaire soit la même pour toute la Suède, les écoles des villes ne se trouvent pas exactement dans la même situation que celles des campagnes; les ressources considérables dont elles disposent leur permettent de donner plus d'extension à leur enseignement; aussi est-il indispensable, pour se faire une idée exacte de l'instruction primaire en Suède, d'étudier à part et en détail les établissements de grands centres, tels que Stockholm, Göteborg, Malmö, etc. Nous ne nous occuperons ici que de Stockholm, les autres villes n'ayant pas une organisation sensiblement différente.

Écoles.

Le nombre des paroisses de Stockholm s'élève à huit. Chaque paroisse a son école et son conseil scolaire nommé par les habitants. Dans les campagnes, l'étendue du territoire formant un district scolaire, et par suite les grandes distances à parcourir, obligent les paroisses à construire différentes écoles (petites écoles, écoles inférieures), pour éviter aux jeunes enfants un trop long trajet. Dans les villes, cet inconvénient n'existe pas; toutes les paroisses peuvent donc n'avoir qu'une seule maison d'école où sont rassemblés les différents cours, depuis la classe préparatoire de la *smäskola* jusqu'aux dernières classes de l'école supérieure. Toutefois cette concentration dans un seul corps de bâtiment souffre à Stockholm de grande difficultés. Le nombre des élèves pour une même paroisse s'élève jusqu'à 4,000; il est évidemment impossible d'avoir des locaux suffisants pour un tel chiffre d'enfants. On a paré à cet inconvénient en séparant les classes préparatoires, et en construisant sur les différents points de la paroisse des « petites écoles », analogues à celles des campagnes. Il faut bien observer que ce ne sont point des écoles séparées, mais des annexes de l'école paroissiale.

Conseils scolaires et conseil supérieur.

Nous venons de dire que chaque paroisse a son conseil scolaire. Il faut noter ici une différence profonde entre la direction des écoles dans les villes et dans les campagnes. A Stockholm, il existe un conseil supérieur, *ofverstyrelse*, qui a la haute main sur l'enseignement primaire; il se compose de douze membres. Chacun des huit conseils scolaires nomme un délégué; le consistoire et l'administration également; le conseil supérieur choisit un médecin, et le vice-président occupe la douzième place.

Le conseil supérieur nomme lui-même son président et son vice-

président. Cette dernière disposition à longtemps rencontré une vive opposition au sein du gouvernement : car la liberté du choix laissée au conseil supérieur lui permet de ne pas être nécessairement présidé par un pasteur, et c'est en effet ce qui a lieu.

Comme fiche de consolation, on a maintenu pour le clergé le droit de présider le conseil scolaire de la paroisse ; mais la faculté d'élection libre de son propre président, laissée au conseil supérieur, n'en constitue pas moins une atteinte sérieuse aux prérogatives des pasteurs, car, ainsi que nous allons le voir, le rôle des conseils scolaires dans les villes est singulièrement effacé.

Le conseil scolaire a pour mission d'entretenir les maisons d'école, d'en surveiller la fréquentation, et de proposer au conseil supérieur toutes les réformes, que celui-ci a seul qualité pour exécuter.

Le président du conseil scolaire doit particulièrement surveiller avec attention l'instruction religieuse.

Toutes les dépenses sont décidées par le conseil supérieur. Quant à la nomination des instituteurs, le conseil scolaire propose les candidats, le conseil supérieur seul peut les nommer.

Enfin le conseil supérieur nomme un inspecteur pour toutes les écoles, qui lui soumet les questions intéressant l'enseignement primaire.

Comme on peut le voir par ce rapide exposé des fonctions des deux conseils, le conseil supérieur concentre toutes les attributions accordées par la loi fondamentale aux conseils scolaires, et ceux-ci ne sont en réalité, dans les villes, que des autorités subordonnées, ayant simplement voix consultative.

Temps scolaire.

Le temps scolaire annuel est de 41 semaines (du 15 août au 20 décembre ; du 8 janvier au 15 juin). Chaque journée comprend cinq heures de classe, de 8 heures à 1 heure. Pour les commençants, ce temps n'est que de quatre heures. Ces cinq heures de classe comprennent soixante minutes de récréation, réparties ainsi qu'il suit : trois fois dix minutes, et une fois trente minutes consacrées au déjeuner.

Discipline.

Chaque instituteur et institutrice a sa classe, et y donne toutes les leçons. Dans les plus hautes classes, toutefois, il y a des maîtres spéciaux pour le chant, le dessin, le travail manuel des filles. Sauf cette exception, le travail et la discipline restent sous une seule direction. Les organisateurs de l'enseignement ont pensé avec raison que le contact constant des élèves et des mêmes maîtres était le seul moyen d'obtenir que l'éducation morale marchât de pair avec l'instruction. Enfants et maîtres apprennent ainsi à se connaître et à s'apprécier.

Les progrès les plus notables dans la discipline et la bonne tenue des écoles primaires sont la conséquence de l'introduction des institutrices dans l'enseignement. Cette innovation est due à M. Meijerberg, dont nous avons déjà eu précédemment à citer le nom et à mesurer l'influence dans tout ce qui touche à l'organisation scolaire. Lorsqu'il commença à remplir à Stockholm les fonctions d'inspecteur, l'enseignement primaire était dans un état déplorable ; 2,000 enfants à peine suivaient les cours, et encore manquait-on le plus souvent de maîtres. Il eut l'idée d'employer des maîtresses, et il organisa des écoles dirigées par des institutrices. Cette réforme répondait si bien à un besoin de la population, que dès ce moment le chiffre des élèves s'accrut rapidement, en même temps que nombre de femmes se vouaient à l'enseignement. Les écoles de Stockholm comptent aujourd'hui près de 20,000 élèves, et il y a environ cinq institutrices pour un instituteur. Ces résultats sont la plus belle récompense du zèle de cet infatigable réformateur, auquel la Suède doit certainement une grande partie de la prospérité de son instruction primaire.

Nous avons déjà fait ressortir l'heureuse influence que devait avoir, pour de jeunes enfants, la direction d'une femme pendant les premières années. Nous n'y reviendrons pas : les résultats de cette méthode ont paru si satisfaisants qu'on cherche aujourd'hui à multiplier autant que possible le nombre des institutrices dans l'école. Dès à présent, à Stockholm, les trois premières classes, de sept à dix ans, leur sont confiées. Dans les classes suivantes, elles conservent, bien entendu, l'éducation des filles, tandis que les garçons sont remis aux mains d'un instituteur. Cependant, chaque fois qu'une institutrice est jugée capable de maintenir le bon ordre et la discipline dans une classe supérieure, on n'hésite pas à lui confier la direction de garçons de dix à onze ans. En d'autres termes, les institutrices sont exclusivement chargées de l'éducation des filles, et elles gardent la charge de celle des garçons, tant qu'elles peuvent se faire obéir d'eux.

Les enfants ne sont jamais seuls dans les salles d'étude : pendant les quelques minutes de récréation qui suivent chaque heure de travail, ils descendent dans la cour. En sortant et en rentrant, ils se rangent deux à deux et marchent en ordre et au pas, des moniteurs choisis par les maîtres commandent leurs camarades, et assurent le bon ordre dans les rangs.

Si l'instituteur est obligé de s'absenter, un élève prend immédiatement sa place, et doit faire observer un silence rigoureux.

Lorsque les enfants quittent l'école, il ne leur est pas permis de se débander, et de courir les rues. Ils doivent sortir en rang. Les classes sont divisées par escouades, selon les différents quartiers; chaque escouade est commandée par un caporal, et chaque enfant quitte le rang en passant devant sa porte. J'ai assisté plusieurs fois à la sortie d'une école primaire, et j'ai été surpris des résultats obtenus par cette méthode au point de vue du bon ordre.

Tableau des cours dans les écoles primaires de Stockholm.

Ce programme ne diffère de celui des écoles rurales que par le développement des différentes matières.

Langue suédoise :

Enseignement divisé en 14 cours (deux par classe). Lecture; exercices d'orthographe; grammaire; prose; vers; narrations.

Histoire :

Classe 3. Temps primitifs.

Histoire de la Suède :

Classe 4. De 1060 à 1520; de 1520 à 1611.
— 5. De 1611 à 1718; de 1718 à 1818.
— 6. De 1818 à nos jours; répétition des temps anciens et du moyen âge.
— 7. Répétition depuis la Réforme. Récits de l'histoire universelle.

Géographie :

Classe 2 et 3. Notions générales; continents; mers; Stockholm et environs.
— 4. La Suède.
— 5. Norvège, Danemark, Islande, Finlande, Allemagne, Autriche.
— 6. Angleterre, France, Hollande, Belgique, Suisse, Espagne, Portugal, Italie, Turquie; répétition de la Suède.
— 7. Asie, Amérique, Afrique, Océanie. Suède et Norvège commerciales. Notions générales sur le monde.

Histoire naturelle :

Minéraux, végétaux, animaux, notions d'astronomie et de chimie. Hygiène.

Calcul :

Les quatre règles; les fractions; le système métrique; équations.

Géométrie :

Notions générales; dessin de construction.

Religion :

Enseignement divisé en 14 cours, consacrés à l'étude de la Bible et de l'histoire biblique.

Pour les autres matières, se reporter au tableau contenu dans la première partie de cette étude.

Travail manuel.

A Stockholm, le travail manuel est obligatoire pour toutes les filles; il l'est également pour tous les garçons pendant les trois premières années (de sept à dix ans). Les cours ont lieu pendant les heures réglementaires de l'école, c'est-à-dire entre 8 h. et 1 heure. — Pour les garçons des classes supérieures, il est facultatif et a lieu principalement l'après-midi.

Les filles et les jeunes garçons s'exercent aux travaux d'aiguille, environ quatre ou cinq heures par semaine.

Les garçons les plus âgés apprennent successivement à travailler le carton, le bois et le fer. Ils commencent par le travail du carton et ont cinq heures de leçons par semaine, divisées en deux séances de deux heures et demie chacune. A l'âge de onze ans ils entrent à l'atelier du bois, et, dans trois des écoles de la ville, les plus âgés sont autorisés à suivre des cours pour le travail du métal.

Nul n'est admis dans l'atelier des travaux sur métal, s'il n'a préalablement travaillé le bois.

Chaque élève travaille soit sur bois, soit sur métal, sept heures et demie par semaine, soit de 3 h. à 5 h. 1/2, soit de 5 h. 1/2 à 8 heures.

Le travail de ces ateliers est rigoureusement gradué, d'après une série de modèles (40, carton et métal, 50, bois), allant des objets les plus simples aux plus compliqués, mis à la disposition des élèves. Ces modèles représentent autant que possible des objets d'un usage quotidien pouvant être facilement utilisés dans les ménages d'ouvriers, tels que fers à repasser, couteaux et ustensiles de ménage. Chaque enfant peut, s'il le désire, emporter son travail. Lorsqu'un élève a terminé la série des modèles d'un atelier, il peut proposer au maître un dessin de son invention et l'exécuter avec son autorisation.

Il est inutile d'insister sur ce côté éminemment pratique de l'éducation primaire en Suède. Outre le goût du travail, l'enfant acquiert rapidement une grande habitude dans le maniement des différents outils, et se trouve ainsi tout prêt à commencer un métier dès sa sortie de l'école. J'ai visité les ateliers de travail manuel de l'école de Kungsholm, et j'ai pu constater le degré de fini atteint par la plupart de ces jeunes ouvriers. Les objets fabriqués sont généralement simples, il est vrai, mais leur exécution ne laissait rien à désirer.

Il arrive fréquemment que des industriels viennent visiter ces ateliers, et engagent séance tenante quelques-uns des meilleurs sujets, en leur offrant, dès leur sortie de l'école, des salaires qui peuvent aller jusqu'à 70 couronnes (100 francs) par mois. C'est la meilleure sanction et le plus puissant encouragement pour le travail manuel dans les écoles.

Comme maîtres, on n'emploie autant que possible que les instituteurs pour les travaux sur bois et sur métal, et les institutrices pour

les travaux en carton. Après avoir passé un an ou deux à l'école de Nääs, ou y avoir suivi plusieurs cours de quelques semaines, ces maîtres sont admis à donner, outre leur enseignement quotidien, cinq heures d'enseignement du travail manuel par semaine.

Ils reçoivent une augmentation de traitement spéciale pour ces cours : elle est de 700 couronnes pour les instituteurs, et de 400 pour les institutrices.

Travaux à l'aiguille. — Dans les classes inférieures, filles et garçons restent sous la direction de leurs institutrices ordinaires ; mais, dans les divisions supérieures, l'enseignement du travail à l'aiguille est donné par des maîtresses spéciales.

La méthode adoptée est celle de Mlle Lundin. Elle permet à une seule maîtresse d'instruire à la fois un grand nombre d'élèves, et consiste en ceci : au fond de la salle est un tableau noir sur lequel la maîtresse dessine à la craie le modèle à exécuter, le patron à découper, marquant soigneusement la place et la disposition des épingles ; puis, à l'aide d'un cadre spécial à larges mailles, formé de lainages de diverses couleurs, et munie de deux aiguilles à tricoter de la grosseur du doigt, l'institutrice montre aux élèves le point à faire. Chaque fille reçoit les matériaux nécessaires à son travail, et copie alors le dessin exécuté sur ces deux tableaux. La maîtresse n'a plus alors qu'à surveiller le travail de ses élèves.

Ici comme dans les ateliers de travail manuel, il existe une série de modèles gradués, et répartis en 14 cours.

En voici l'énumération :

Cours 1-2. — Une paire de jarretières (à deux aiguilles) et une paire de mitaines.
Cours 3. — Exercices de couture : point devant, point arrière ; ourlets : un dessous de lampe, un torchon d'un tissu grossier.
Cours 4. — Ourlet, sac à ouvrage.
Cours 5. — Reprisage des bas ; dessous de bougeoir ; tricotage à l'envers, un sac à mercerie.
Cours 6. — Ourlets ; un tablier.

(Les cours 1 à 6 se donnant dans les classes de la petite école, et dans la première classe de l'école primaire proprement dite qui est mixte, tous ces travaux sont exécutés par les garçons comme par les filles.)

Cours 7. — Tricotage : une paire de gants de laine côtelés (deux mailles à l'endroit, deux à l'envers).
Cours 8. — Couture : une chemise.
Cours 6. — Tricotage : un bas.
Cours 10. — Dessin de patrons ; taille et couture : une chemise.
Cours 11. — Rapiéçage de gros linge et sur étoffes de couleur ; raccommodage de bas, de linge et d'habits déchirés.

Cours 12. — Dessin de patrons; taille et couture : chemise d'homme, camisole de nuit et caleçons.

Cours 13. — Marques simples et composées; reprise à la maille, taille des travaux des cours 6 et 8.

Cours 14. — Dessin de patrons; taille et couture d'une robe.

Une série de modèles se trouve disponible à chaque école et à la direction supérieure.

Les élèves reçoivent gratis les ouvrages des cours 1 à 6, ainsi que ceux des cours 11 et 13; pour les autres ouvrages ils paient simplement le fil, l'étoffe, etc.

Les maîtresses spéciales de travail manuel pour les filles reçoivent un traitement de 800 à 1,000 couronnes (1,200 à 1,400 fr.).

Instituteurs et Institutrices.

Les écoles de Stockholm comptent 92 instituteurs et 431 institutrices pour l'enseignement ordinaire : de plus 14 (7 hommes et 7 femmes) pour le chant et le dessin, et 16 maîtresses pour le travail manuel des filles; un directeur pour le travail manuel des garçons, un pour la gymnastique, et une directrice pour le travail manuel des filles.

Tout ce personnel est muni d'un brevet, obtenu dans une des écoles normales de l'Etat, et donne un enseignement de trente heures par semaine.

A la tête de chaque établissement est placé un directeur qui est en même temps professeur, mais ne donne que huit à douze heures de leçons.

Traitements.

Il y a, pour les instituteurs de Stockholm, trois classes de traitements : 1,400 couronnes (1,960 francs), 1,800 couronnes (2,520 francs), 2,000 couronnes (2,800 francs).

Pour les institutrices il y a deux classes : 1,100 couronnes (1,540 francs) et 1,400 couronnes (1,900 francs).

Au bout de cinq ans de services l'instituteur reçoit une augmentation de 200 couronnes, et l'institutrice une augmentation de 100 couronnes; après dix années, il y a une nouvelle augmentation de même chiffre.

Le tableau suivant fera comprendre plus clairement cette graduation :

	INSTITUTEURS — Couronnes.			INSTITUTRICES — Couronnes.	
Traitement de début .	1,400	1,800	2,000	1,100	1,400
Après 5 ans.	1,600	2,000	2,200	1,200	1,500
Après 10 ans	1,800	2,200	2,400	1,300	1,600

Le directeur de l'école reçoit, en outre de son traitement d'instituteur, une indemnité supplémentaire qui varie, suivant le nombre d'élèves de l'école, entre 500 et 1,300 couronnes, soit 700 ou 1,830 francs.

Élèves.

Le nombre des élèves des écoles primaires de Stockholm monte à plus de 20,000. En 1862, il n'y en avait que 2,500. Le rapprochement de ces deux chiffres témoigne assez de l'intérêt porté par le gouvernement suédois à tout ce qui touche l'instruction publique, et ce progrès, loin de se ralentir, s'accentue davantage chaque année : on estime à 800 ou 1,000 par an le nombre des nouveaux élèves.

Très peu d'enfants manquent les leçons de l'école. En 1890, le chiffre des absents était ainsi réparti :

	Pour cent.
Pour cause de maladie	4.9
Sans raison	0.2
Faute d'habits et chaussures. . .	0.7
Avec autorisation.	3.0

Cette dernière catégorie comprend les enfants dont la présence est indispensable à la maison soit pour garder les jeunes frères, soit pour toute autre cause, et ceux qui passent à la campagne la saison chaude pour raison de santé.

Les enfants dont les parents sont pauvres sont autorisés à quitter l'école à l'âge de quatorze ans, s'ils prouvent qu'on leur offre une place et un salaire leur permettant de contribuer aux besoins de la famille. Ces enfants sont alors obligés de fréquenter l'école du soir *(Aftonskola)*, jusqu'à l'âge de quinze ou seize ans, trois fois par semaine, de 6 à 8 heures. Des instituteurs et des institutrices de l'école primaire y donnent des leçons.

En 1890, 1,800 élèves fréquentaient ces cours du soir.

Contrôle des enfants.

Chaque propriétaire à Stockholm est tenu de déclarer à la police les locataires de son immeuble au 1er janvier, leur âge, leur profession. Toutes ces listes sont remises dans chaque district à un employé spécial appelé *Roteman*. Tous les habitants de la ville sont donc inscrits chez ce fonctionnaire, qui est tenu d'enregistrer également les déclarations de départ et celles d'arrivée. Le *Roteman* dresse la liste de tous les enfants d'âge scolaire (sept à quatorze ans) et l'envoie au directeur de l'école primaire du district. Celui-ci se fait remettre également par les directeurs et directrices des établissements privés la liste des élèves qui fréquentent leurs cours, et le contrôle de ces documents permet de retrouver facilement les enfants qui ne vont pas à l'école et de prendre les mesures nécessaires à leur égard.

Dépenses en 1890.

	Couronnes
Instituteurs et institutrices	664,588.51
Travail manuel	61,886.69
Matériel d'enseignement	56,351.89
Bains des enfants	9,000
Chauffage, éclairage	98,243.62
Caisse de pension	12,418.33
Pensions	7,450
Inspections, secrétaires, caissiers	13,000
Direction supérieure. Loyer	1,200
Id.	1,200
Extra	10,154.25
TOTAL	935,493.29

soit 1,310,000 francs.

A cette somme il faut encore ajouter environ 260,000 couronnes pour les maisons d'école	260,000
	1,195,493,29

Ainsi un total d'à peu près 1,200,000 couronnes (1,600,000 fr.).

L'Etat a contribué à cette dépense pour une somme d'environ 217,000 couronnes (300,000 fr.).

Locaux.

Les nouvelles écoles de Stockholm sont aménagées avec un véritable luxe : certaines d'entre elles, comme l'école Adolphe-Frédéric et l'école Katarina, dépassent presque le but, et ressemblent beaucoup plus à des musées qu'à des établissements d'enseignement.

Les classes, lambrissées à hauteur d'homme, sont meublées de pupitres et d'escabeaux vernis. Chaque élève a sa place, et nulle part on ne rencontre ces affreux bancs et ces tables découpées et noircies d'encre qui composent en France le mobilier scolaire. La propreté la plus méticuleuse est de règle dans ces écoles. J'ai vainement cherché la moindre tache d'encre soit sur les murs soit sur les tables.

Le plan des écoles des villes est le même en général que celui des écoles de la campagne, toutes proportions gardées. Elles sont à plusieurs étages, mais toujours distribuées d'après le même principe. Un immense corridor occupe une des façades, et sur ce corridor donnent les portes de toutes les classes : les fenêtres de celles-ci s'ouvrent sur la façade opposée.

Nous avons dit, dans la première partie de ce travail, que des salles de bain sont aménagées dans les sous-sols des écoles.

Près de 4,500 enfants peuvent se baigner tous les deux jours, et chaque été 1,300 d'entre eux environ apprennent à nager.

Chaque élève reçoit un bain d'air chaud et une douche. Ce régime hygiénique mérite les plus grands éloges, et donne les résultats les plus heureux tant pour la santé de l'enfance ouvrière que pour le goût de la propreté, si difficile à faire pénétrer dans la classe pauvre de la population d'une grande ville.

Dans toutes les paroisses, les enfants les plus pauvres reçoivent la nourriture gratis, et sont répartis de telle sorte que chacun d'eux prenne tous les deux jours un repas à l'école. Dans la paroisse de Katarina, 200 garçons dînent les lundis, les mercredis, les vendredis, et 200 filles les autres jours. En outre, on donne aux plus indigents, pour déjeuner, un petit pain et une tasse de lait chaud. Les autres peuvent se procurer un repas semblable à un prix très modéré.

Dans certaines écoles on a organisé pour les filles les plus âgées un cours de cuisine, comprenant la confection d'une nourriture très simple, mais très soignée : ces repas, apprêtés sous la direction d'une ménagère entendue et choisie, sont donnés aux enfants les plus pauvres et servis par les jeunes cuisinières elles-mêmes. Celles-ci vont au marché, et notent attentivement sur un livre de cuisine le prix de chaque denrée. C'est un cours pratique d'une utilité incontestable pour de futures mères de famille, et rien n'est plus propre à leur donner le goût de l'ordre et de l'économie.

Fondations dues à l'initiative privée.

L'initiative privée s'est également vivement intéressée au sort de l'enfance pauvre des grandes villes en Suède, et elle a réussi à fonder deux sortes d'établissements qui font le plus grand honneur à la générosité et au sens pratique de leurs organisateurs.

Ce sont les *Arbetstugor* (chambres de travail) et les *Feriekolonier* (colonies de vacances).

Arbetstugor. — L'école primaire finissant à une heure, les enfants sont abandonnés à eux-mêmes dès leur rentrée à la maison, les parents étant le plus souvent absents et ne pouvant les surveiller : ils sont donc entraînés à courir les rues. Pour remédier à cet inconvénient, on a eu l'idée de rassembler ces enfants, entre cinq et sept heures, dans des écoles spéciales de travail manuel où ils confectionnent des ouvrages faciles, pratiques, usuels, que l'on vend périodiquement et dont le prix leur est attribué. Avant de rentrer chez ses parents, chacun de ces enfants reçoit un repas copieux et sain. Il existe de ces *arbetstugor* dans toutes les provinces, et ils rendent les plus grands services.

Feriekolonier. — L'organisation des colonies de vacances pour les écoles de Stockholm est due à l'initiative de M. Meijerberg.

Les vacances des écoles primaires de Stockholm commencent le 15 juin et finissent le 15 août.

Il s'est formé, grâce à la persévérance de M. Meijerberg, une société, placée sous la présidence de la princesse royale, qui envoie à la campagne, pendant les deux mois d'été, les enfants maladifs et anémiques.

On les divise en petites colonies de 20 ou 30 enfants placés sous la direction d'une institutrice ou d'une famille d'instituteur, et on les envoie dans des maisons de campagne spécialement louées pour cet usage et placées autant que possible au bord de l'eau. Les enfants y sont occupés à différents travaux : soins du ménage, pour les filles; jardinage et nettoyage pour les garçons. Une large part est faite aux promenades et aux jeux de toute sorte, et le médecin de la paroisse vient régulièrement inspecter la petite colonie.

Les huit paroisses de Stockholm entretiennent 44 de ces maisons de campagne, qui en 1890 ont reçu 243 garçons et 255 filles, soit 498 enfants.

Les dépenses se sont élevées à 16,000 couronnes, sans comprendre dans cette somme les dons en nature.

S. DE LA CHAPELLE.

BIBLIOGRAPHIE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

POUR L'ANNÉE 1892[1].

Agenda de l'enseignement pour l'année scolaire 1892-1893. Carnet de poche pour la préparation des classes, répondant à la circulaire ministérielle du 14 octobre 1881 (9e année). Paris, Colin et Cie, in-12.

Alphabet du jeune agriculteur. Limoges, Ardant et Cie, in-16.

Alphabet du petit soldat. Limoges, Ardant et Cie, in-16.

Alphabet-Buffon des enfants : oiseaux, quadrupèdes. Limoges, Ardant et Cie, in-16.

Alphabet et premier livre de lecture, à l'usage des écoles primaires. Paris, Hachette, in-18.

AMMANN (A.) et E.-C. COUTANT. *Petite Histoire de France*, des origines à nos jours. (Histoire, anecdotes, sept à dix ans). Paris, Nathan, in-12.

ANDRÉ (A.-E.). *L'Éducation morale et civique à l'école*. Paris, Colin et Cie, broch. in-8°.

Année du certificat d'études (L'), publiée sous la direction de M. Ch. Dupuy. Paris, Colin et Cie, livrets in-12.

— Livret de morale, par Ch. Dupuy.

— Livret de sciences élémentaires, par L. Matruchot.

— Livret d'instruction civique, par P. Laloi.

Annuaire de l'enseignement primaire, publié sous la direction de M. G. Jost (9e année, 1893). Paris, Colin et Cie, in-18.

Annuaire de l'instruction publique dans les Vosges pour 1892 (31e année), par Ch. Merlin. Epinal, Busy, in-16.

Annuaire de la jeunesse pour l'année 1892, par H. Vuibert. Paris, Nony et Cie, in-18 jésus.

AUGÉ (C.). *Grammaire enfantine* (premier livre de grammaire). Livre de l'élève. Paris, Larousse, in-12.

ID. *Troisième livre de grammaire*. Livre de l'élève, livre du maître. Paris, Larousse, 2 vol. in-12.

AUGÉ (C.) et M. PETIT. *Premier livre d'histoire de France*. Exercices oraux et rédactions; résumés chronologiques. Paris, Larousse, gr. in-16.

BARILLOT (V.). *Notions de sciences avec leurs applications à l'agriculture*, à l'usage des écoles primaires. Paris, Belin frères, in-12.

BATAILLE (F.). *Leçons pratiques de lecture, de récitation, de rédaction et de morale*. Cours élémentaire, avec la distribution des leçons par mois et par semaines. Paris, P. Dupont, in-8°.

BAUER et SAINT-ETIENNE. *Nouvelles lectures littéraires* avec notes et notices. Préface de M. Petit de Julleville. Paris, Masson, in-12.

BEURDELEY (P.). *Les Sociétés scolaires de secours mutuels et de retraite*. (Extrait de la *Revue pédagogique*). Paris, Delagrave, broch. in-8°.

ID. *La Responsabilité des instituteurs*. (Extrait de la *Revue pédagogique*.) Paris, Delagrave, br. in-8°.

BOUCHER-CADART. *Les tirs scolaires*. Discours prononcé à la distribution des prix du 11e concours de tir de la Société d'Hesdin. Broch. in-4°.

1. Voir le n° du 15 octobre 1892.

Bouhélier. *Enseignement des travaux manuels pour les écoles de garçons et de filles.* Cinquante exercices pratiques de cartonnage à l'école primaire, avec dessin coté et perspectif des objets à confectionner, d'après les derniers programmes officiels. Cours moyen et supérieur. 2e *cahier*. Besançon, Millot, in-4°.

Bourneville, Gillet et Butte. *Remarques sur la réorganisation médicale des écoles.* (Extrait de l'*Assistance*, juin 1892). Paris, broch. in-8°.

Bourrilly (L.). *Memento orthographique*, à l'usage des candidats aux examens et concours de l'enseignement primaire. Paris, Gédalge, in-12.

Brenot (H.). *Méthode d'écriture raisonnée.* Partie théorique (aperçu provisoire, projet). Paris, impr. Jailly, in-4° oblong.

Butte. Voir Bourneville.

Cartault. Voir Melfort.

Causeret (Ch.). *Cours de lecture expliquée et de composition française.* Livre de l'élève et livre du maître. Paris, Gédalge, in-12.

Cavayé. Voir Cuissart.

Chalamet (A.) et A. Lecler. *Jean Felber.* Lectures courantes. Edition spéciale au département de la Manche. Paris, Picard et Kaan, in-18 jésus.

Chaynes (S.). *Carnet de l'écolier français.* Albi, Pezons, in-18 jésus.

Chennevière (J.). *Les champs d'expériences agricoles du canton de Longjumeau*, avec observations sur l'enseignement primaire dans les communes rurales. Paris, impr. Chennevière, in-8°.

Claretie (Léo). L'*Université moderne.* Préface de M. O. Gréard. Paris, Delagrave, in-4°.

Conseils pédagogiques sur l'enseignement rationnel et collectif des travaux à l'aiguille, avec programmes et modèles de démonstrations, par un Comité d'institutrices, sous la direction de M. Mairot, inspecteur primaire au Mans. Le Mans, impr. Monnoyer, broch. in-12.

Constantin (l'abbé P.). *Essai sur l'éducation.* Tours, Bousrez, in-8°.

Coste (J.) et Lapassade. *Le travail manuel à l'école primaire.* Cours méthodique et pratique. Paris, Jeandé, in-8°.

Coty (A.). *La revision de l'orthographe et l'Académie française.* Paris, Firmin Didot, in-18 jésus.

Coutant (E.-C.). Voir Ammann.

Cruciani (O.). *Manuel de jeux scolaires et d'exercices physiques*, à l'usage des familles et de tous les établissements d'instruction. Paris, Picard et Kaan, in-8°.

Cuir (A.) et F. Loez. *Nouvelle méthode de lecture sans épellation.* Lecture, écriture, orthographe. La lecture par l'écriture, l'écriture par la lecture. Paris, G. Masson, gr. in-16.

Cuissart (E.) et E. Cavayé. *Les Saisons et les Mois.* Leçons de choses (programmes officiels des 28 janvier, 12 juin et 12 août 1890). Paris, Picard et Kaan, in-18 jésus.

Da Costa (G.) et Jeannin. *Nouveau livre de lectures courantes*, à l'usage de l'enseignement primaire. Cours élémentaire. Premier degré (cours préparatoire). Paris, May et Motteroz, in-16.

Dangueuger. Voir Vessiot.

Daniel (E.). *Education militaire de la jeunesse.* Aix, lib. Giraud, br. in-12.

Dauzat. *La Géologie dans les écoles normales*, à l'usage des maîtres et des élèves des écoles normales, des écoles primaires supérieures et des établissements d'enseignement secondaire classique et moderne. Paris, Picard et Kaan, in-16.

De Amicis (E.). *Grands Cœurs*, traduction française, par A. Piazzi. Livre de lecture pour toutes les écoles. Paris, Delagrave, in-18 jésus.

DEJOB. *L'Instruction publique en France et en Italie au dix-neuvième siècle.* Paris, A. Colin, in-12.

DELAHAYE (E.). *Devoirs d'histoire de France* (cours d'histoire raisonnée) à l'usage des élèves de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire. Première partie. Paris, Delagrave, in-16.

DELON (C.). *Méthode intuitive.* Exercices et travaux pour les enfants, selon la méthode et les procédés de Pestalozzi et de Frœbel, transformés et adaptés à l'usage des écoles françaises. Deuxième partie. Paris, Hachette, in-8°.

DEMANGE (F.-J.). *Les Écoles d'un village toulois au commencement du dix-huitième siècle*, d'après des documents inédits. Paris, Retaux et fils, in-8°.

DENIS (L'abbé L.). *Notes sur l'enseignement public dans l'ancien diocèse du Mans.* Mamers, Fleury et Dangin, in-8°.

DEREPAS (G.). *La Musique et le Dessin considérés comme moyens d'éducation*, suivis de quelques lettres sur la musique classique. Paris, Poussielgue, in-8°.

DESMAISONS (L.-C.). « *Tu seras ouvrière* », simple histoire à l'usage des écoles de filles. Cours moyen et supérieur. Leçons de choses; hygiène; travail manuel; économie domestique. Paris, Colin et Cie, in-18 jésus.

Dictionnaire des mots réformés par la Société philologique française. Paris, Delagrave, in-12.

DUBOIS (A.). *Causeries pédagogiques.* Beaune, Batault, in-16.

DUBOIS (Mlle R.). *L'Enfant.* Premières lectures et leçons de choses. Limoges, Ardant, in-12.

DUGARD (Marie). *La Culture morale.* Lectures de morale théorique et pratique, choisies et annotées. Paris, Colin et Cie, in-18 jésus.

DUPAIGNE (A.) et E. SECOND. *Cours simultané d'enseignement primaire*, spécialement à l'usage des écoles et des maisons d'éducation de jeunes filles (programmes officiels). Deuxième année du cours élémentaire, 3e trimestre. Paris, Hatier, in-18 jésus.

DUPLESSIS (A.). *Grammaire-Lexique de la langue française.* Cours moyen. Paris, Hachette, in-16.

DUPUY (Ch.). Voir *Année du certificat d'études (L')*.

DURAND (A.). Voir KOENIG (Mlle).

Enseignement oral, théorique et pratique, de l'écriture. Paris, Jailly, in-plano.

Enseignement primaire du dessin. Notice et conseils pour l'application des quatre premiers paragraphes du programme officiel, avec l'indication des modèles, à l'usage des écoles primaires et des classes élémentaires des lycées et des collèges. Paris, Nony et Cie, gr. in-16.

F. I. C. *Instruction morale et civique.* Deuxième partie: Enseignement civique. Notions sommaires de droit pratique et entretiens préparatoires à l'étude de l'économie politique, rédigés conformément au programme du 27 juillet 1882. Paris, Poussielgue, in-12.

F. P. B. *Abrégé de la grammaire française, ou Extrait de la grammaire française.* Paris, Poussielgue, in-18.

ID. *Exercices orthographiques.* Cours de première année, mis en rapport avec l'extrait de la grammaire des Frères des écoles chrétiennes. Livre de l'élève. Paris, Poussielgue, in-18 jésus.

FERTÉ (H.) *Enseignement des Jésuites.* De la manière d'apprendre et d'enseigner *(De ratione discendi et docendi)*, par le R. P. Joseph Jouvency. Traduction par H. Ferté. Paris, Hachette, in-12.

ID. *L'Élève de rhétorique (Candidatus rhetoricæ)* au collège Louis-le-Grand de la Société de Jésus au dix-huitième siècle, par le R. P. Joseph Jouvency. Traduction par H. Ferté. Paris, Hachette, in-12.

Id. *Programme et règlement des études de la Société de Jésus (Ratio atque institutio studiorum Societatis Jesu)*, comprenant les modifications faites en 1832 et 1858. Traduction par H. Ferté. Paris, Hachette, in-12.

Fleury. Voir Larive.

Flot (L.). *Sur l'importance des jeux scolaires*, discours prononcé à la distribution des prix du lycée Charlemagne, le 28 juillet 1892. Paris, Imprimerie nationale, in-8°.

Font (Aug.). *Précis d'histoire de l'art*. Paris, Garnier frères, in-12.

Franklin (Alfr.). *La Vie privée d'autrefois* : écoles et collèges. Paris, Plon, in-12.

Frères (Un ancien élève des). *Mission pédagogique du bienheureux J.-B. de la Salle et de son institut*. Montreuil-sur-Mer, Duquat, in-8°.

Frise (T.). *La Grammaire enseignée par les exemples*. 3e degré (cours supérieur). Livre de l'élève. Paris, Hachette, in-12.

Gagnol (L'abbé). *Cours d'histoire* (programme de 1890). Histoire du moyen âge. Classe de troisième. Paris, Poussielgue, in-12.

Ganneron (Em.). *Tu seras citoyen*. Livre de lecture anecdotique sur les devoirs et les droits du citoyen. Paris, A. Colin, in-12.

Gatinot. *Manuel théorique et pratique du certificat d'études primaires*. Partie du maître. Paris, Lassailly et Cie, in-12.

Gaufrès (M.-J.). *Rapport présenté sur les fêtes des écoles et les distributions des prix du 14 juillet*. Paris, Imprimerie municipale, broch. in-4°.

Gillet. Voir Bourneville.

Goué (E.). *L'Orthographe par l'image*. Cours gradué de langue française destiné aux classes enfantines des écoles primaires. Livre de l'élève. Livre du maître. Paris, Larousse, 2 vol. in-12.

Gouin (F.). *L'Art d'enseigner et d'étudier les langues*. Traité pratique des verbes irréguliers allemands. Paris, Fischbacher, in-16.

Guy (Henry). *Une conférence de Mme Kergomard sur l'éducation morale*. Foix, Gadrat aîné, in-18.

Hémon (F.). *Cours de littérature à l'usage des divers examens*. Boileau, Racine. Paris, Delagrave, in-12.

Instituteur de la Nièvre (Un). *A propos de la discipline dans les écoles primaires*. Nevers, Bellanger, in-8°.

Izoulet (J.). *L'Âme française et les Universités nouvelles selon l'esprit de la Révolution*. Paris, Colin et Cie, in-16.

Jeannin. Voir Da Costa.

Jost (G.) Voir *Annuaire de l'enseignement primaire*.

Jost (G.) et Lefort. *Récits patriotiques*. Essai d'éducation morale et civique. Paris, Hachette, in-12.

Journal d'une petite écolière. Méthode de composition française aussi agréable qu'utile et répondant au nouveau programme du certificat d'études primaires. (Première édition, sans nom d'auteur, d'un livre de Mlle Claire Nectoux.) Paris, Chamerot et Renouard, in-8°.

Jully (A) et E. Rocheron. *Le Travail manuel à l'école primaire* (classes sans ateliers), d'après le programme officiel de la ville de Paris. Paris, Belin frères, in-12.

Id. *Cahiers de travail manuel*, d'après le programme officiel de la ville de Paris. Cours élémentaire, moyen et supérieur. Paris, Belin, cahiers in-8°.

Hubault (G.). *Histoire de France à l'usage des écoles primaires*. Cours moyen. Paris, Delagrave, in-18 jésus.

Hogg (W.-D.). *L'Hygiène scolaire dans les établissements d'enseignement secondaire de la Grande-Bretagne.* Rapport. Paris, Colin et Cie, in-8°.

Kergomard (Mme) et R. Leblanc. *La Rédaction à l'examen du certificat d'études primaires.* Rédactions d'un genre simple sur l'instruction morale et civique, l'histoire et la géographie, des notions élémentaires de sciences, avec applications à l'agriculture et à l'hygiène. Paris, Hachette, in-16.

Kœnig (Mlle M.) et A. Durand. *Jeux et travaux enfantins*, à l'usage des écoles maternelles, des classes enfantines des écoles primaires. 2e partie : *Bouts de fil et Brins de paille.* Paris, Jeandé, in-8°.

Labbé (J.). *Morceaux choisis des classiques français* (prose et vers), à l'usage des écoles municipales. Cours élémentaire. Paris, Hachette, in-16.

Labourbau (J.). *Arithmétique théorique et pratique.* Troisième partie, comprenant des notions d'algèbre et de comptabilité, plus un grand nombre d'exercices d'application, ouvrage complémentaire pour la préparation du brevet supérieur et du certificat d'études primaires supérieures. Paris, Dentu, in-18 jésus.

Laffon (R.). *Hygiène et salubrité de l'école*, ou traité d'hygiène scolaire. Paris, in-18 jésus.

Lagrange (R.). *Les enfants assistés en France.* Enfants maltraités ou moralement abandonnés. (Commentaire de la loi du 24 juillet 1889.) Paris, impr. Jouve, in-8°.

Laisant et Perrin. *Premiers principes d'algèbre*, à l'usage des élèves de l'enseignement primaire supérieur, des écoles normales primaires et des candidats aux écoles primaires supérieures de commerce. Paris, Delagrave, in-12.

Laloi (P.). Voir *Année du certificat d'études* (*L'*).

Lapassade. Voir Coste.

Larive et Fleury. *Recueil de dictées correspondant à la deuxième année de grammaire* (deux cents dictées, orthographe grammaticale, orthographe d'usage). Cours supérieur (de onze à treize ans). Livre de l'élève et livre du maître. Paris, Colin et Cie, 2 vol. in-12.

Lebaigue (C.). *Pour nos filles.* Choix de lectures expliquées à l'usage des jeunes filles. Premier degré (de six à neuf ans). Cours moyen (2e degré). Cours supérieur et Cours complémentaire. Paris, Belin frères, 3 vol. in-12.

Leblanc (R.). Voir Kergomard (Mme).

Lecler. Voir Chalamet.

Lemaire (L.-F.). *Notes sur l'enseignement laïque, ses origines, ses conséquences, et en particulier sur la dépopulation de la France.* Coulommiers, Impr. nouvelle, in-18.

Lepetit (T.). *Cours simultané de dictées et d'exercices gradués* sur toutes les parties de la grammaire française. II. Cours moyen. Livre du maître. Paris, Larousse, in-12.

Leprat (P.). *La Leçon de dessin dans les écoles primaires élémentaires de l'enseignement secondaire.* Paris, Delalain, 2 broch. in-4°.

Lesmarie (l'abbé). *L'Enseignement chrétien libre dans le diocèse de Saint-Flour* (Cantal). Notices et statistiques. Saint-Flour, Bonbonnelle, in-12.

Lhomme (F.) et S. Rocheblave. *Guide-Programme du cours d'histoire de l'art*, avec un album. Paris, Allison et Cie, in-16.

Ligue de l'Enseignement. Comité Rémois. Compte-rendu du XIe voyage scolaire. Excursion en Lorraine. Reims, broch. in-12.

Livet (E.). *Quelques mots sur l'éducation.* Discours prononcé dans la séance du 28 novembre 1892 de la Société académique de Nantes et de la Loire-Inférieure. Nantes, impr. Mellinet, broch. in-8°.

Livre unique pour l'enseignement du français (Le), par un groupe d'instituteurs (grammaire, lecture et récitation, composition). Paris, Delaplane, in-12.

LOEZ. Voir CUIR.

MAILLARD. *Du Rôle de l'enthousiasme dans l'éducation.* Discours prononcé à la distribution des prix du petit séminaire de Pignelin. Nevers, Vallière, in-8°.

MAIROT. Voir *Conseils pédagogiques sur l'enseignement rationnel et collectif des travaux à l'aiguille.*

MANGENOT (Dr). *L'Hygiène dans les écoles primaires publiques de Londres.* (Extrait de la Revue d'hygiène). Paris, Masson, broch. in-8°.

ID. *Les Bains et la Natation dans les écoles primaires communales de Paris.* (Extrait de la Revue d'hyiène). Paris, Masson, broch. in-8°.

ID. *L'Enseignement primaire en Autriche-Hongrie :* Organisation, statistique, budget. Paris, Lecène, Oudin et Cie, in-18 jésus.

MANGIN (L.). *Eléments d'hygiène* rédigés conformément aux programmes officiels. (Philosophie, Rhétorique, Ecoles normales primaires, etc.). Paris, Hachette, in-12.

MARION (H.). *L'Education dans l'Université.* Paris, A. Colin, in-12.

MARTIN (E.). *L'Université de Pont-à-Mousson* (1572-1768.) Paris, Berger-Levrault, in-12.

MARTIN (G.). *A l'école primaire.* Besançon, Jacquin ; Paris, lib. Lamulle et Poisson, in-16.

MATRAT (P.). « *Tu seras prévoyant.* » Conseils du père Vincent. Livre de lecture sur l'épargne et la retraite, avec des notions de droit usuel, des leçons de choses, etc. Paris, Colin et Cie, in-18 jésus.

MATRUCHOT (L.). Voir *Année du certificat d'études (L').*

MAURIN (J.). *Les Écoles primaires protestantes avant la révocation de l'édit de Nantes* (thèse). Montauban, Granié, in-8°.

MELFORT (A.) et L. CARTAULT. Enseignement primaire. *Recueil de problèmes gradués et classés* (programme du 27 juillet 1882), précédé de notions élémentaires du système métrique. Cours moyen. Cours supérieur. Paris, Garnier frères, 2 vol. in-18 jésus.

MERLIN (Ch.). Voir *Annuaire de l'instruction publique dans les Vosges.*

MÉTIVIER (H.). *Méthode de composition française*, à l'usage principalement des écoles normales primaires et des écoles primaires supérieures, de l'enseignement secondaire moderne et des lycées et collèges de jeunes filles. Paris, Colin et Cie, in-12.

MINET. Voir PIERRE.

MULLEY (C.). *Capi et sa troupe.* Épisode extrait de *Sans famille*, par H. Malot. Livre de lecture courante. Paris, Hachette, 1892, in-12.

NECTOUX (Mlle Claire). *Journal d'une petite écolière.* Livre de lecture et de composition pour la préparation au certificat d'études primaires. (2e édition; la première avait paru sans nom d'auteur.) Paris, Delagrave, in-12.

NICOLAS (G.). *Tu seras chef de famille.* Livre de lecture sur la morale domestique, avec des notions de droit usuel, des leçons de choses, etc. Cours moyen et cours supérieur. Paris, Colin et Cie, in-12.

Nouvelles et Récits, à l'usage des écoles. 1re série. Extraits des ouvrages de Mme de Pressensé. I, la Première Lettre; II, Courage moral; III, une Triste Pension. Paris, Fischbacher, in-12.

PATTE. *L'Education morale*, discours prononcé au lycée de Nîmes, le 30 juillet 1892. Nîmes, Michel, in-8°.

PAYETTE (O.). *Notions élémentaires de sciences avec leurs applications à*

l'agriculture et à l'hygiène, avec une introduction de M. G. Compayré. Cours moyen et supérieur du certificat d'études. Paris, Belin frères, in-12.

Pensées pour chaque jour (Morale, éducation). Paris, Fischbacher, in-12.

PÉRONNE (Dr Ch.). *Du rôle des sens dans l'instruction et l'éducation des enfants.* Les musées scolaires et la méthode intuitive. Sedan, br. in-8°.

ID. *De l'initiative individuelle et de son développement par l'éducation.* Sedan, br. in-8°.

PERRIN (A.). *La Vérité sur la laïcisation de l'enseignement primaire.* Paris, Blond et Barral, in-8°.

PERRIN. Voir LAISANT.

PETIT. Voir AUGÉ.

PIERRE (A.) et A. MINET. *Treize cents sujets de rédaction pour la préparation du certificat d'études.* Révision méthodique des matières de l'épreuve de rédaction. Paris, Nathan, in-12.

POURRET (L.). *Éléments usuels de sciences naturelles* (zoologie, botanique, minéralogie et géologie). Paris, Fouraut, in-12.

QUEYRAT (F.). *L'Imagination et ses variétés chez l'enfant.* Paris, Alcan, in-12.

RAMBAUD (A.). *L'Enseignement primaire chez les indigènes musulmans d'Algérie et notamment dans la Grande-Kabylie.* (Extrait de la *Revue pédagogique.*) Paris, Delagrave, in-8°.

Rapport sur les opérations faites en vertu de la loi du 20 juin 1885, jusqu'au 31 décembre 1891, en ce qui concerne les établissements d'enseignement primaire; présenté par le ministre de l'instruction publique au président de la République. Paris, impr. des *Journaux officiels*, in-4° à 3 colonnes.

RAYOT (E.). *Leçons de morale pratique*, précédées de notions sur la morale théorique et accompagnées de résumés, de sujets de devoirs et de plans de développements. Paris, Delaplane, in-18 jésus.

Responsabilité des instituteurs publics (La). Publication du Ministère de l'instruction publique.) Paris, Imprimerie nationale, broch. in-4°.

Résumé des états de situation de l'enseignement primaire pour l'année scolaire 1889-1890. Paris, Imprimerie nationale, in-4°.

REY (R.) *L'Enseignement primaire et les écoles publiques dans les États pontificaux de France et pays divers qui ont formé le département de Vaucluse avant 1789.* Avignon, broch. in-8°.

ROBERT (Marie). *L'enfance de Suzette.* Livre de lecture courante. Paris, Delaplane, in-12.

ROCHARD (Dr J.). *L'Éducation de nos filles.* Paris, Hachette, in-12.

ROCHEBLAVE. Voir LHOMME.

ROCHERON. Voir JULLY.

ROTGÈS. Voir *Textes de récitation choisis par le personnel enseignant public de l'arrondissement de Bazas.*

ROUGON (R.-P.). *Les Écoles chrétiennes*, discours prononcé à la distribution solennelle des prix de l'École chrétienne des Frères d'Orange, le 4 août 1892. Avignon, Seguin, in-8°.

SAINT-ÉTIENNE. Voir BAUER.

SCHRADER (F.). *Quelques mots sur l'enseignement de la géographie.* Paris, Hachette, in-8°.

SCHÜLER. *Méthode Schüler. Enseignement simultané de la lecture et de l'écriture.* Livre de l'élève (deuxième partie). Paris, Hachette, in-8°.

SECOND (E.). Voir DUPAIGNE.

SOULICE (T.). *Premières connaissances.* Paris, Hachette et Cie, in-16.

Sous (G.). *Des attitudes vicieuses chez les écoliers.* (Extrait du *Journal de médecine de Bordeaux*). Bordeaux, Féret, in-8°.

Spuller (E.). *L'Éducation de la démocratie.* Troisième série des conférences populaires. Paris, Alcan, in-18 jésus.

Subercaze (B.). *Les Bibliothèques populaires, scolaires et pédagogiques.* Recueil de documents administratifs. Paris, P. Dupont, broch. in-8°

Tartière (J.-B.). *Sylvain. Histoire d'un petit paysan.* Livre de lecture courante (cours moyen et supérieur). Paris, Larousse, in-12.

Textes de récitation choisis par le personnel enseignant public de l'arrondissement de Bazas, sous la direction de M. Rotgès, inspecteur primaire. Bazas, in-8°.

Tisserand. *Carnet de correspondance conforme au registre d'appel.* Paris, P. Dupont, in-12.

Vermant (Ch.). *Hygiène de l'instituteur. L'École sans fatigue.* Paris, Marpon, in-12.

Vessiot (A.) et A. Dangueuger. *Grammaire française* (livre de l'élève) à l'usage des cours moyen et supérieur des écoles primaires élémentaires. Paris, Lecène, Oudin et Cie, in-8°.

Vuibert (H.). Voir *Annuaire de la Jeunesse.*

A. Wissemans.

CAUSERIE SCIENTIFIQUE

MICROBES ET STÉRILISATION

A ne tenir compte que de l'étymologie, le terme « microbe » doit s'appliquer à tout être vivant de taille très petite : il doit désigner aussi bien les plantes que les animaux, les diatomées que les infusoires, du moment où il s'agit d'organismes qu'on ne peut voir qu'avec l'aide d'un appareil grossissant. Mais, dans le langage courant, il n'en est pas tout à fait ainsi ; on s'est habitué à désigner plus spécialement sous ce nom les êtres qui déterminent et progagent les maladies contagieuses. Ces microbes sont bien, il est vrai, des organismes microscopiques, mais ils sont loin de les représenter tous, aussi n'est-il pas inutile de le rappeler et en même temps d'établir à quoi ils répondent exactement. En réalité, les microbes des maladies appartiennent, pour la plus grande part, à un groupe d'organismes qu'on désigne scientifiquement sous le nom de *Bactéries* [1].

Les bactéries sont des formes vivantes d'une simplicité d'organisation tout à fait élémentaire. Un atome de protoplasma que limite extérieurement une enveloppe d'une invraisemblable ténuité, et c'est tout. La forme de ces atomes est variable ; le microscope nous les montre tantôt comme de petits points sphériques ou légèrement ovoïdes, tantôt comme de petits bâtonnets ou des filaments, droits, courbes, spiralés, etc. ; et ce qui ne contribue pas à faciliter leur étude, c'est que tous luttent, pour ainsi dire, à qui aura le plus petit diamètre. La plupart ont beaucoup moins d'un demi-millième de millimètre, et il arrive rarement qu'ils atteignent ou dépassent un millième de millimètre en largeur. Cependant on cite quelques géants, tel le *Bacillus crassus* qui a 4 millièmes de millimètre d'épaisseur ; c'est d'ailleurs le seul exemple de bactérie qui atteigne ces proportions énormes.

On comprend qu'il n'est guère possible, chez des êtres aussi

1. Les Bactéries, (d'un mot grec qui signifie « petit bâton ») sont des végétaux que les uns placent parmi les champignons et d'autres parmi les algues.

petits, de déterminer des caractères propres à distinguer entre elles les espèces ou même les genres, en se basant sur leur forme ou leur taille. Supposons par exemple deux formes sphériques, trouvées dans deux milieux différents, on ne peut sérieusement songer à les caractériser par une différence de diamètre portant sur des quantités qui peuvent osciller entre le quart ou le dixième d'un millième de millimètre. Dans ces limites, on peut affirmer que les évaluations varieront avec chaque observateur, avec chaque microscope et même d'une observation première à une autre faite comme contrôle. Bien plus, pour compliquer la difficulté, il arrive qu'un grand nombre de bactéries passent, aux diverses périodes de leur existence, par un certain nombre des formes principales, sphère punctiforme, bâtonnet, filament, que nous avons signalées plus haut. Il a donc fallu abandonner l'idée de déterminer les diverses espèces par la forme ou le diamètre, et l'on a eu recours à une méthode toute différente, mais beaucoup plus sûre.

Les bactéries se cultivent comme des plantes; il s'agit de trouver pour chacune d'elles le terrain convenable, plus ou moins riche en sels, en matières albuminoïdes, etc. Or, dans ces cultures, elles se comportent très différemment suivant les conditions où on les place, et aussi suivant l'espèce à laquelle elles appartiennent.

Ensemencées sur gélatine nutritive, par exemple, les unes, comme le microbe du charbon (pustule maligne), liquéfient cette gélatine plus ou moins rapidement; d'autres, comme les bacilles du typhus et de la pneumonie, ne la liquéfient pas; certaines développent des matières colorantes, jaunes, rouges, bleues, vertes; quelques-unes enfin ne se développent pas, comme c'est le cas pour le bacille de la tuberculose qui demande des conditions spéciales, élévation de température atteignant 37°, et milieu nutritif tout particulier. On a pu, grâce à ces données, établir des caractères différentiels pour un certain nombre de types, qui se subdivisent encore suivant la forme que prennent les colonies ou champs de microbes produits par la culture, etc.

Somme toute, on en est arrivé, pour ainsi dire, à étudier les bactéries, ces infiniment petits, comme on les appelle parfois, sans l'aide du microscope; c'est à l'œil nu en effet qu'on examine les

culteres soit en tubes, soit sur plaques, dans des milieux liquides ou sur des milieux solidifiés par la gélatine ou autre matière de consistance convenable (tranches de pomme de terre, de carotte, etc.).

Dans les liquides nutritifs elles forment au bout d'un certain temps, suivant leur nature, des nuages qui troublent et obscurcissent ces liquides, des dépôts pulvérulents qui s'accumulent au fond des vases, des membranes qui s'étendent à la surface de la culture, des glaires (zooglées) qui l'envahissent en entier. Sur les milieux solides (gélatine enrichie de principes nutritifs, etc.) elles constituent des colonies sous forme d'efflorescences formant des taches qu'on voit chaque jour s'élargir davantage, s'enfoncer dans le terrain nutritif ou s'étaler largement, rester arrondies ou présenter sur les bords des déchirures profondes, se colorer de tons divers, prendre enfin les formes les plus variées et acquérir parfois des dimensions considérables. Tels sont les éléments dont dispose le microbiologiste pour caractériser les petits êtres qu'il étudie, et toute bactérie qui n'a point été étudiée en culture pure et sur des milieux variés autant que possible est réputée incomplètement connue, mal définie, et ne saurait prendre rang parmi celles qui ont été l'objet de ces mêmes études.

Comment se fait-il que des êtres aussi infimes puissent donner parfois en quelques heures des colonies assez nombreuses pour former des masses visibles à l'œil nu et bientôt envahir toute la surface nutritive? L'explication du phénomène nous est donnée par la propriété qu'ont les bactéries de se multiplier par division transversale quand elles trouvent des conditions favorables à leur développement. Chaque atome de protoplasma se divise alors en deux, puis chaque atome-fille en deux également, et ainsi de suite, de sorte que la multiplication progresse avec une activité extrême. Un bactériologiste des plus autorisés, M. Cohn, a fait le calcul suivant : si l'on suppose que la division d'un individu en deux demande une heure, ce qui est très exagéré, en vingt-quatre heures le nombre d'individus provenant de divisions successives sera de 16,500,000; en deux jours il s'élèvera à 28 milliards, en trois jours à 47 trillions, en cinq jours tout l'espace occupé par les mers serait comblé. Ces évaluations ne sont nullement fantaisistes comme on

pourrait le croire; voici, en effet, une expérience due au professeur Duclaux qui ne laisse aucun doute. Elle porte, il est vrai, sur une moisissure *(aspergillus)*, microbe qui n'est pas du groupe des bactéries, mais les résultats s'appliquent aussi bien à ces dernières. Cette moisissure se cultive aisément sur un milieu nutritif connu sous le nom de liquide de Raulin, dans lequel entrent du sucre, des nitrates, des sulfates, etc. Or, si l'on pèse le produit de culture obtenu pour une quantité connue de liquide nutritif, on arrive à un résultat qui équivaut « à plus de 10,000 kilogrammes à l'hectare, et cela en six jours »; c'est-à-dire que l'intensité de vie et de multiplication de ces petits êtres dépasse tout ce que l'on peut imaginer si on la compare à l'activité vitale des êtres de grande taille, comparaison qui n'est d'ailleurs pas à faire, car c'est aux éléments microscopiques composant ces derniers qu'il faudrait les comparer.

D'ailleurs, c'est un fait général, plus un être est petit, plus il se multiplie abondamment, comme pour parer aux nombreuses causes de destruction qu'entraînent ses faibles dimensions. Cette propriété qu'ont les microbes de se multiplier à l'infini quand ils rencontrent des conditions favorables à leur développement est en même temps la raison de leur danger. On s'explique ainsi comment ils viennent à pulluler, à se répandre partout, à s'insinuer en tous lieux, comment aussi ils échappent si facilement à nos essais de destruction.

Mais ils jouissent d'une autre propriété non moins intéressante: ils peuvent *sporuler* : c'est-à-dire qu'ils sont capables de donner chacun naissance à une spore, petit organisme dans lequel se concentre, à l'état latent, toute la vie du microbe. La sporulation apparaît quand le milieu nutritif occupé par la bactérie est épuisé et, plus généralement, quand les conditions de son développement sont défavorables; elle cesse alors de se diviser; son protoplasma se contracte et il se produit une spore de forme généralement sphérique ou ovoïde. Or, tandis que la bactérie elle-même ne pouvait vivre que dans certains milieux déterminés, entre des limites de température relativement restreintes, les spores sont capables de résister sans altération à des conditions incompatibles avec la vie des bactéries qui les ont produites. Ainsi la plupart des microbes sont tués par une température de 100° et cessent

même déjà de se multiplier vers 70° (l'optimum de température pour la grande majorité est compris entre 20° et 40°); les spores, au contraire, ne sont point atteintes par une température de 100°, et on admet qu'il faut les maintenir pendant plusieurs heures à 115° et 120° pour s'assurer de leur destruction définitive. Alors, le milieu qu'elles occupaient est complètement privé de microbes et de spores; il ne peut, à moins d'ensemencement, produire aucune forme bactérienne, il est *stérilisé*, suivant l'expression employée.

La *stérilisation*, dont le principe est dû, comme toutes nos connaissances fondamentales sur les microbes, à M. Pasteur, la stérilisation, dis-je, est une des plus belles découvertes qui aient été faites en ces dernières années. Par quelque moyen qu'elle s'opère, elle consiste essentiellement dans l'élimination de tout microbe et de toute spore d'un milieu déterminé, que ce soit en tuant directement ces êtres par la chaleur ou tout autre moyen physique, que ce soit en rendant le milieu impropre à la vie de la bactérie et même à la formation des spores, comme cela a lieu dans la vaccination, par exemple, sur laquelle nous allons dire quelques mots dans un instant.

Il est aujourd'hui définitivement reconnu que toute maladie contagieuse (fièvre typhoïde, choléra, tuberculose, etc.) est produite par un microbe spécifique qui pénètre dans le sang ou dans quelque partie de l'organisme et qui cause par sa présence les désordres caractéristiques du mal. Comment des êtres si petits peuvent-ils amener des conséquences aussi graves et donner lieu à de véritables fléaux qui déciment l'humanité, c'est ce qu'il est facile de s'expliquer en se reportant aux quelques notions sommaires que nous venons de donner. Les bactéries sont microscopiques, il est vrai, mais nous avons vu aussi qu'elles ont dans un milieu favorable une intensité de vie étonnante et que leur multiplication ne s'arrête que lorsqu'elles ont épuisé ce milieu. Il est encore une autre condition dont il faut tenir compte : quand les microbes s'introduisent dans notre organisme, dans le sang par exemple, ils engagent la lutte contre des éléments microscopiques aussi, plus gros il est vrai, car les globules rouges du sang ont 7 millièmes et demi de millimètre et les globules blancs 10 millièmes de millimètre de diamètre; mais les bataillons

des microbes sont serrés, et il faut les voir s'attaquant aux globules ou aux cellules et les pénétrant de vive force.

Dans l'état de santé, nous avons heureusement des défenseurs énergiques : ce sont certaines cellules, les phagocytes (mangeurs de microbes) qui dévorent et détruisent les bactéries assez maladroites pour s'aventurer dans nos tissus ; mais, si nous nous trouvons dans de mauvaises conditions générales, si les fonctions de notre système nerveux sont entravées de quelque manière, ces défenseurs naturels, les phagocytes, perdent de leur activité ; ils laissent la porte ouverte à l'invasion, et les microbes, trouvant alors un terrain bien préparé et une résistance amollie, se propagent bientôt avec l'extraordinaire rapidité que l'on sait. Il leur faut toutefois un certain temps pour évoluer : de là le temps d'incubation et les phases diverses, si caractéristiques pour chaque maladie, et qui avaient gardé jusqu'à ces découvertes une allure mystérieuse.

De quelque façon qu'elles agissent, par leur présence même ou par la nature infectieuse de leurs sécrétions ou de leurs produits résiduels, les bactéries sont la cause déterminante des maladies contagieuses. La preuve irréfutable en est qu'il suffit d'en semer quelques-unes dans un organisme vivant pour y déterminer la même maladie.

Cet ensemencement porte le nom d'*inoculation* ; l'inoculation est, avec les cultures pures, la pierre de touche du microbiologiste. Aucune bactérie n'est considérée comme réellement spécifique d'une maladie si elle n'a été cultivée à l'état pur et si une parcelle de cette culture inoculée n'a déterminé la même maladie que celle de l'individu dans l'organisme duquel elle a été trouvée. C'est là encore un des plus grands progrès réalisés dans ces recherches. Il faut bien que l'on se dise en effet que nous hébergeons à l'état de santé une quantité de microbes inoffensifs à un moment donné, mais qui peuvent tout à coup, si les circonstances s'y prêtent, prendre un caractère dangereux. Or, si l'on recherche le microbe inconnu d'un mal déterminé, le difficile n'est pas de trouver une forme bactérienne, loin de là ; on en trouve beaucoup, on en trouve trop, et l'embarras vient de ne savoir auquel attribuer la responsabilité des troubles constatés. On commence donc par éliminer les formes connues, et on retient seulement les formes

nouvelles ou qui le paraissent. Alors, par une série d'expériences délicates, on isole ces diverses espèces, on en fait ce qu'on appelle des cultures pures et si dans le nombre il s'en trouve une qui, par inoculation sur un animal, détermine des symptômes comparables à ceux de la maladie que l'on étudie, on est en droit de l'incriminer avec juste raison.

Connaissant la cause du mal, on est bien près de savoir guérir celui-ci; il ne s'agit plus en effet que d'étudier le microbe soupçonné, de rechercher les conditions qui lui sont défavorables, et de s'ingénier à créer, dans l'organisme atteint ou que l'on veut préserver, ces mêmes conditions impropres à la vie de l'agent infectieux.

La médecine a fait sous ce rapport de considérables progrès dans ces dernières années, mais il lui reste beaucoup à faire encore, car il est plus difficile qu'on ne le croit de déterminer un état spécial du sang ou des tissus. Parmi les quelques moyens dont on dispose, le seul véritablement efficace est la *vaccination*, et, chose singulière, ce moyen a été trouvé alors qu'on n'avait aucune notion sur les microbes et sur leur rôle dans nos maladies. En effet, lorsque Jenner appliqua la vaccination, c'est-à-dire l'inoculation du liquide variolique de la génisse à l'homme, il n'était guidé que par l'empirisme[1], et il se trouve cependant qu'il a ouvert une voie conduisant aux résultats les plus féconds. Ce qu'il ignorait, c'est qu'il existe, bien qu'on ne l'ait point sûrement vu encore, un microbe de la variole, et que ce microbe, en passant dans l'organisme de l'animal, subit une *atténuation*, suivant l'expression employée, c'est-à-dire une modification qui lui fait perdre ses propriétés virulentes et lui confère celle de développer dans le sang de l'homme un état défavorable à l'évolution normale du microbe de la variole; pour un certain temps du moins, l'organisme se trouve ainsi mis à l'abri du mal.

On s'est efforcé d'atténuer également les microbes connus des maladies contagieuses, et on y est parvenu déjà pour un certain nombre, par des procédés divers, cultures répétées, température élevée, pression, oxygène, acide carbonique, etc. On sait combien

1. Jenner avait entendu dire que les vachers qui s'inoculaient accidentellement le cowpox n'avaient jamais la variole; après vérifications répétées, il établit sa méthode de vaccination.

de résultats avantageux ont ainsi été obtenus. Des milliers de bestiaux sont préservés chaque année du charbon, et la richesse publique s'en est accrue; la vaccination contre la rage n'est aussi qu'une application heureuse des méthodes d'atténuation, et l'on peut prévoir qu'un jour viendra où chaque microbe aura son vaccin.

Mais s'il est bon de pouvoir lutter contre les maladies, ne serait-il pas meilleur encore d'en prévenir l'invasion? Or nous avons ce pouvoir, car il est tout entier dans l'application stricte des lois de l'hygiène: l'hygiène du corps qui conserve à notre organisation toute sa puissance, l'hygiène du vêtement et des habitations, qui poursuit les bactéries partout où elles se trouvent, voilà le secret. Mais, en France, les connaissances du public en fait d'hygiène sont absolument rudimentaires; on commence bien dans quelques grandes villes à installer des appareils à stérilisation et des services de désinfection, mais l'instruction de la population est entièrement à faire et, malheureusement, ces questions la laissent à peu près indifférente. Comme le dit si bien M. Duclaux, « il est des fléaux que l'humanité s'impose; il en est qu'elle subit et qu'elle considère comme encore plus inévitables que les premiers. Parmi ceux-ci, les maladies épidémiques sont au premier rang. L'homme est habitué à leur fournir sans murmurer d'immenses hécatombes, et c'est même avec peine qu'il se représente un monde où il n'y aurait ni peste, ni choléra, ni typhus, ni fièvre jaune, ni variole, ni scarlatine. Il y a vingt ans, on ne savait rien sur toutes ces maladies, et si quelqu'un s'était alors avisé de prétendre qu'un jour viendrait peut-être où l'humanité en serait débarrassée, il n'aurait rencontré qu'un sourire d'incrédulité ou même de dédain. Aujourd'hui, pourtant, ce rêve prend corps, cette espérance ne semble pas irréalisable... », mais nous le répétons, pour arriver à ce résultat souhaitable, il faut que les notions d'hygiène pénètrent dans le peuple. Beaucoup de ceux qui liront cet article ont accepté la noble tâche de porter la lumière dans les milieux les plus obscurs; puissent ces quelques lignes leur montrer l'urgence de l'enseignement de l'hygiène, qui n'est pas fait d'une suite de leçons, mais d'observations et d'applications journalières.

Dr H. Beauregard.

LECTURES VARIÉES

Le mouvement révolutionnaire pendant les Cent-Jours [1].

En débarquant de l'île d'Elbe, Napoléon s'était présenté aux Français non comme le vieil empereur venu pour reprendre le souverain pouvoir et l'appareil monarchique, mais comme le premier consul, le soldat de la Révolution, « l'homme du peuple ». Ses proclamations aux habitants des Basses-Alpes, des Hautes-Alpes, de l'Isère, commencent par ce mot : Citoyens. Sur toute sa route, il parle en tribun, dénonçant aux passions populaires les émigrés qui prétendent annuler les ventes des biens nationaux, les nobles qui veulent rétablir les privilèges et les servitudes féodales. A Grenoble, il déclare que ses droits ne sont autres que les droits du peuple et qu'il ne les reprend que pour arracher les Français au servage dont ils sont menacés : « — Je veux être moins le souverain de la France que le premier de ses citoyens. » A Lyon, il annonce qu'il reparaît pour défendre les intérêts de la Révolution ; il proteste que le trône est fait pour la nation, et non la nation pour le trône ; il rend des décrets révolutionnaires, abolit les titres de noblesse, dissout la Chambre des pairs, bannit les émigrés, séquestre les biens des Bourbons. A Avallon, à Autun, à Auxerre, partout ce sont les mêmes déclarations : « Je viens pour délivrer la France des émigrés. » — « Je suis issu de la Révolution. » — « Je suis venu pour tirer les Français de l'esclavage où les prêtres et les nobles voulaient les plonger... Qu'ils prennent garde. Je les lanternerai. » Du golfe Jouan à Paris, Napoléon se donne comme le chef de la Révolution, et c'est comme le chef de la Révolution qu'il est acclamé sur ce parcours de deux cent vingt lieues. Aux « Vive l'empereur ! » se mêlent les cris : Vive la liberté ! Vive la nation ! A bas les nobles ! A bas les prêtres ! Mort aux royalistes !

A la rentrée de Napoléon aux Tuileries, à la réapparition des trois couleurs sur tous les clochers, l'effervescence révolutionnaire s'étend et s'accroît. La *Marseillaise* retentit des Alpes Cottiennes au cap Finistère. Des fédérations et des clubs s'organisent pour « défendre la liberté », « combattre l'inquisition des moines et la tyrannie des nobles », « maintenir les droits de l'homme menacés par la noblesse héréditaire, honte de la civilisation », « épouvanter les trahisons,

1. Extrait, avec l'autorisation de l'éditeur, du tome Ier de *1815*, par Henri Houssaye ; Paris, Perrin et Cie, 1893.

déjouer les complots et terrasser la contre-révolution [1] ». C'est la rhétorique de 93. Parmi ces fédérés, il y a beaucoup de vrais patriotes; il y a aussi des néo-septembriseurs. Les fédérés de Toulouse promènent un buste de l'empereur en criant : « Les aristocrates à la broche ! » Un fédéré lyonnais harangue ainsi ses camarades : « Nous savons où sont les royalistes. Nous avons des baïonnettes, sachons nous en servir [2]. » Molé dit à l'empereur : « J'ai peur de la révolution menaçante, prête à vomir encore une fois sur la France la terreur et la proscription. »

A Bourg, à Nantes, à Rouen, à Lunéville, à Brest, à Bourges, à Rennes, à Dijon, on insulte, on menace, on maltraite les nobles et les prêtres. A Paris même, on chante la *Marseillaise* et le *Ça ira;* il y a des bonnets rouges. Un jour, l'empereur traversant à cheval le faubourg Saint-Germain se voit entouré par une foule furieuse qui lui montre de ses poings levés les hôtels aristocratiques. « Une seule parole imprudente, dit-il plus tard à Las Cases, ou même une expression seulement équivoque de mon visage, et tout était saccagé. » Le 11 avril, des bandes de populaire parcourent Saint-Brieuc aux cris de: Vive l'empereur! les aristocrates à la lanterne! « Des femmes ont éprouvé des accidents, » rapporte le commissaire de police, sans préciser davantage. Le 25 avril, le bruit de l'assassinat de l'empereur s'étant répandu à Tarbes, cinq cents tanneurs et dinandiers s'assemblent pour attendre le courrier de Paris avec l'intention de « faire justice des royalistes » si la nouvelle se confirme. Après l'arrivée du courrier, le rassemblement se dissipe en criant : « Nobles, vous l'avez échappé belle, mais gare à vous! »

A Bordeaux, en Bourgogne et dans le Dauphiné, les nobles redoutent d'être égorgés quand le premier coup de canon tonnera aux frontières. Une nuit, à Strasbourg, on pend à des lanternes trois mannequins avec cocarde blanche au chapeau et décoration du Lys sur la poitrine. Dans l'Isère, le château de Lissy est incendié; dans Seine-et-Oise, le château de Rosny. « On brûle un peu partout, » écrit Montlosier. Dans une commune de la Corrèze, les paysans démolissent le banc seigneurial de l'église, rétabli six mois auparavant, et en brûlent les débris sur la place publique. Le colonel Cuc écrit de Rodez : « On ne saurait comparer la journée du 5 avril qu'à

---

1. Expressions des Adresses pour la formation des fédérations et des préambules des pactes fédératifs de la Bourgogne, de la Bretagne, du Lyonnais, du Languedoc, du Périgord, etc.

Ce furent les Périgourdins et non, comme tout le monde l'a dit, les Bretons qui proposèrent les premiers de se former en fédération. (Préfet de la Dordogne à Davout, 30 mars. Arch. Guerre.) Mais la fédération bretonne fut formée dès le 25 avril, et la fédération périgourdine seulement le 24 mai.

2. Extraits de la correspondance de police générale, 17 mai, 5 juin. (Arch. nat, F⁷, 3774).

celles qui ont signalé l'aurore de la Révolution ». « Il faut que le peuple fasse sentir sa force, » dit-on à Grenoble. A Dôle, les clubistes réclament la création du papier-monnaie et l'extermination des nobles et des prêtres[1].

On exprime les mêmes vœux et on requiert les mêmes actes dans des brochures rédigées en style de sans-culotte : « Abandonnez votre modérantisme désorganisateur. Comment prétendre à la tranquillité, si vous conservez les ennemis de l'intérieur? Il faut les extirper de votre sein comme un chancre rongeur. » — « Puisque c'est la guerre de la noblesse contre le peuple, il faut que le peuple se lève comme en 92 et écrase ses ennemis de sa masse. Mais il ne faut pas que le peuple fasse cette guerre à ses dépens. C'est à ceux qui ont intenté le procès de faire les avances de la procédure. » — « Les nobles insolents appellent à grands cris les armées étrangères pour nous enchaîner, pour nous égorger. Prononçons leur bannissement perpétuel. Emparons-nous de leurs biens. Qu'ils soient le domaine inaliénable de la nation. »

Le *Journal de l'Empire* ayant inséré, le 11 avril, un article invitant « les bons citoyens à faire un noble usage de leurs loisirs en faisant parvenir la vérité à ceux qui environnent le monarque », voici quels conseils arrivent aux Tuileries et aux cabinets des ministres : « Il faut exclure les nobles de toute charge et de tout emploi public et les mettre sous une surveillance sérieuse. » — « En 93, la situation était pire, mais la Providence amena le 31 mai, et quatorze armées sortirent du sein de la France. » — « Pas de faiblesse! Elle nous a perdus l'an dernier. Qu'on agisse comme le Comité de salut public. » — « Il ne faut pas se borner à comprimer les nobles, il faut les opprimer. Il faut confisquer leurs biens et les partager entre les paysans et les ouvriers qui seront, de cette façon, intéressés au maintien des confiscations. » — « Il n'y a qu'un moyen de sauver la France, c'est de sacrifier la classe des nobles et de s'emparer de leurs propriétés. La moitié sera déclarée biens communaux, l'autre donnée à l'armée. Ainsi la masse du peuple sera intéressée à soutenir la cause nationale. » — « Ne craignez pas les jacobins. Votre Majesté a

---

1. Cf. Benjamin CONSTANT, *Mémoires*, II, 2, 3, 13, 105-115 : « Les mots de servage et de glèbe avaient échauffé les esprits... La haine universelle contre la noblesse prêtait a Bonaparte un appui redoutable... Il en aurait pu tirer un avantage prodigieux. » Montlosier à Barante, 14 avril (BARANTE, *Mémoires*, II, 133) : « Avec un homme aussi entreprenant et un mouvement de canaille sous le nom de souveraineté du peuple, tous les châteaux frémiront. » — Notes manuscrites de ROUSSELIN (Collection Bégis) : « Il est certain qu'au moment du retour de l'île d'Elbe, il y avait un mouvement national dans toute la France pour faire justice de tous les nobles et de tous les prêtres. » — SALVANDY, *Mémoire à l'empereur*, 14 : « Nous pouvons en un instant voir se renouveler tout 93. »

besoin de la massue populaire pour écraser les conspirateurs[1]. »

Parmi ceux qui réclament une nouvelle Terreur, il y a des conseillers de préfecture, des officiers, des maires, des employés des douanes, des agents des droits réunis. Il y a le général Maranthon, qui écrit d'Auch : « Je proposerai la confiscation des biens des réfractaires royalistes, dont moitié serait donnée au fisc et moitié aux gardes nationaux partant pour la frontière. » Il y a l'officier d'ordonnance de l'empereur, Lannoy, qui écrit de Lyon : « Le peuple éclaterait avec enthousiasme s'il y avait une forte impulsion. » Il y a le général Amiel qui écrit de Mézières : « Puisque la patrie est en danger et que notre situation est à peu près la même qu'en 1793, pourquoi ne pas employer les moyens qui nous sauvèrent alors? Tous les citoyens invoquent les grandes mesures de salut public et s'étonnent qu'on n'en prenne aucune. L'empereur ne prend que des demi-mesures. S'il ménage les royalistes, tout est perdu. »

Chez les autorités civiles et militaires, ces sentiments étaient cependant l'exception. Les préfets et les généraux se montraient fort effrayés, et, loin de désirer, comme Amiel, que l'on profitât du mouvement révolutionnaire, ils conseillaient de le modérer. « C'est de la frénésie, écrit le sous-préfet de Lunéville, on menace les prêtres et les nobles. En 1793, les esprits n'étaient pas aussi montés qu'aujourd'hui. » — « Les partisans de l'empereur, écrit le préfet de Vaucluse, tiennent des propos qui nous épouvantent. » — « Si l'on n'y prend garde, écrit le préfet des Côtes-du-Nord, on reverra les scènes de 92. » — « Si l'administration ne protégeait pas les nobles et les prêtres, écrit le préfet de la Meurthe, la tranquillité serait troublée. » — « Les fonctionnaires, écrit d'Angoulême l'officier d'ordonnance Résigny, ont besoin d'employer leur autorité pour protéger les ex-nobles. Sans quoi, ils ne seraient pas en sûreté. » — « L'exaltation pour l'empire est si forte, écrit le sous-préfet de Barbezieux, qu'il est prudent de la calmer. »

Napoléon connaissait l'esprit du peuple. « Je retrouve la haine des prêtres et de la noblesse aussi universelle et aussi violente qu'au commencement de la Révolution », dit-il le 20 mars à Molé. C'était

1. Et encore : « Il faut non seulement empêcher les nobles de porter leurs titres, mais leur faire reprendre leurs noms patronymiques (Capet pour Bourbon, Bouchart pour Montmorency, etc.), conformément au décret de la Convention. » — « Tous les nobles conspirent. Il faut les destituer tous. » — « Il faut s'inspirer de 92. » — « Il faut confisquer les biens rendus aux émigrés. » — « Il faut des mesures révolutionnaires. » — « Pas de pitié pour les conspirateurs. » — « Il faut décréter la Terreur pour sauver la patrie. » — « La patrie est en danger, il faut savoir la défendre par des moyens révolutionnaires, » etc., etc. — Lettres à l'empereur et aux ministres, avril à juin (Arch. nat., F^{1c}, I, 26; F^{7}, 3646 et AF IV, 1934). Un grand nombre de ces lettres sont signées.

sous l'influence des sentiments révolutionnaires qui se manifestaient autour de lui, qu'il avait rendu les décrets de Lyon. Mais tout en voyant très bien le terrible parti qu'il pourrait tirer de l'exaltation populaire, il avait à la fois le scrupule et la crainte de s'en servir[1]. Napoléon n'aimait pas « la canaille », comme il disait, et déjà, à Lyon et à Chalon, il avait été effrayé et dégoûté par les vociférations de la populace. « C'est de la rage ! » s'écriait-il.

« Le cheval de bois de 92 n'est pas brûlé, écrivait le général Hugo, nous saurons le retrouver pour le service de l'empereur[2]. » Mais ce formidable « cheval de bois », l'empereur répugnait à l'employer. Après avoir ameuté l'Europe entière contre la France, il recula devant les moyens révolutionnaires, les seuls, dit Jomini, qu'il eût peut-être de sauver la patrie[3]. A Sainte-Hélène, l'empereur en eut parfois le

---

1. Cf. Benjamin CONSTANT (*Mém. sur les Cent-Jours*, 3, 23, 105) : « Ils me regardent comme leur soutien, leur sauveur contre les nobles... Je n'ai qu'à faire un signe, ou plutôt à détourner les yeux, les nobles seront massacrés dans toutes les provinces... Mais je ne veux pas être le roi d'une jacquerie. » — « Napoléon aurait pu tirer un parti terrible de cette fermentation. Il s'en effraya pour sa propre autorité, et c'est à sa terreur que la France et l'Europe doivent peut-être d'avoir échappé à une jacquerie. » — FLEURY DE CHABOULON (*Mém.*, I, 368-370) : « Leurs imprécations firent craindre à l'empereur d'avoir ressuscité l'anarchie... Il fit la faute d'arrêter les mouvements populaires... Dans l'état de crise où il se trouvait et dans lequel il avait entraîné la France, il ne devait dédaigner aucun moyen de salut, et le plus efficace était de lier le peuple à son sort... Le peuple aurait mieux senti alors que ce n'était plus seulement la cause personnelle de Napoléon qu'il avait à défendre, et la crainte du châtiment lui aurait rendu cette ancienne exaltation si fatale à la première coalition. » — MONTHOLON (*Récits*, II, 224) : « Il fallait faire la Terreur comme en 93. C'est la mort de Louis XVI qui a sauvé la Révolution, parce que les juges étaient trop compromis pour ne pas dire : « Vaincre ou mourir. » — *Mémoires* de MOLÉ : « Soyez tranquille, me dit l'empereur, je suis là pour arrêter les jacobins. Ils ne me feront pas aller plus loin que je ne voudrai. » — VILLEMAIN, *Souvenirs*, 173-174 : « L'effervescence de la rue déplaisait mortellement à Bonaparte. Il avait dégoût et crainte de tout ce qui était émotion tumultuaire. » — Mme DE STAEL (*Considérat. sur la Révolution*, III, 141-143) : « Le jacobinisme militaire était la seule ressource de Bonaparte. » — HOBHOUSE (*Lettres*, II, 29) : « Les actes de son dernier règne prouvent qu'il avait horreur de répandre le sang, mais il n'y avait que ce moyen pour réussir. Quand il fut trop tard, il avoua son erreur, mais je ne vois pas qu'il ait regretté de ne l'avoir pas fait. » — ROUSSELIN (Notes manuscrites, collection Bégis) : « Napoléon fit donner les ordres les plus sévères pour observer la modération. Il y réussit, mais la nation en émoi, en ardeur et disposée à tous les sacrifices, fut refroidie et glacée. »

2. Général Hugo à Davoust, Thionville, 18 avril (Arch. Guerre). — Le général Hugo était, comme on le sait, le père de Victor Hugo, et le grand poète n'eût pas désavoué cette image : « le cheval de bois de 92 ».

3. « ... Mon système de défense ne valait plus rien parce que les moyens de résistance étaient trop au-dessous du danger. Il fallait recommencer une révolution pour donner toutes les ressources qu'elle crée ; il fallait remuer toutes les

regret, jamais le remords. De ses nombreux entretiens sur ce sujet, il ressort que faire la Terreur comme en 93 était le salut, mais qu'il n'eut pas le courage de se jeter dans une dictature de sang. « L'empire, dit-il, était devenu *légitime*. Un gouvernement régulier ne peut se charger ni des mêmes fureurs, ni du même odieux que la multitude. Je ne voulais pas être un Roi de la Jacquerie. Une révolution est le plus grand des fléaux. Tous les avantages qu'elle procure ne sauraient égaler le trouble dont elle remplit la vie de ceux qui en sont les auteurs [1]. »

L'ancien personnel impérial que Napoléon retrouva aux Tuileries avait encore plus de répulsion que lui-même pour les moyens à la Danton. Si grande était chez quelques-uns la haine de la Révolution que Molé, d'Hauterive et Chauvelin refusèrent de signer la déclaration du 26 mars de leurs collègues du Conseil d'État, sous prétexte qu'elle portait : « La souveraineté réside dans le peuple : il est la source suprême du pouvoir. » Les serviteurs les plus fidèles et les plus zélés de Napoléon, les Bassano, les Caulaincourt, les Mollien, les Daru, les Regnaud, les Boulay, n'eussent point voulu s'associer à une dictature jacobine, et les jacobins eux-mêmes, comme Carnot et Fouché, étaient devenus des libéraux.

Au reste, il ne fallait pas beaucoup d'efforts pour détourner l'empereur de recourir à des mesures renouvelées du Comité de salut public. Les décrets de Lyon pouvaient faire croire qu'il en avait eu la velléité; mais, à Paris, Napoléon n'est déjà plus le soldat de la Révolution qu'ont acclamé le Dauphiné, le Lyonnais et la Bourgogne. Il se croit redevenu le tout-puissant empereur de 1811, « le souverain légitimé par les victoires et les traités ». Il a des préfets du palais et des maîtres des cérémonies, des chambellans, des pages, des hérauts d'armes, des contrôleurs de la bouche, des quartiers-maîtres des écuries. L'étiquette monarchique règne de nouveau aux Tuileries où il y a messe en musique chaque dimanche et où, chaque semaine, la Comédie-Française, l'Opéra-Comique, le Théâtre de l'Impératrice viennent jouer pour la cour. Non seulement il repousse le décret portant suppression des dénominations de *sujet* et de *monseigneur* que lui présente Carnot, mais il impose un titre de comte à l'ancien conventionnel. Il réunit autour de son trône sa nombreuse famille, donne comme résidence l'Élysée à Joseph et le Palais-Royal à Lucien, veut que l'un et l'autre se forment une maison avec une écurie de quarante chevaux, et imagine d'affubler ses frères, pour les grandes cérémonies, de costumes blancs de candidats à l'Empire. Maintenant que Napoléon a ressaisi le sceptre, il se résignerait aisément à oublier,

---

passions pour profiter de leur aveuglement : sans cela, je ne pouvais plus sauver la France. » JOMINI, *Vie politique et militaire de Napoléon*, II, 413 (édit. de Bruxelles).

1. LAS CASES, *Mém.*, VI, 93-95. MONTHOLON, *Récits*, II, 150, 180, 204, 224.

dans l'appareil de la souveraineté et dans l'exercice du pouvoir absolu, ses proclamations démagogiques et ses paroles de liberté.

Mais des milliers de voix s'élèvent pour les lui rappeler. Si les colères révolutionnaires grondent chez le peuple qui, peu soucieux de la responsabilité ministérielle et de la liberté de la presse, veut surtout la suppression des droits réunis et l'écrasement de la noblesse, dont il a souffert la morgue et appréhendé les revendications, dans les classes dirigeantes les idées libérales, déjà très prononcées sous le gouvernement de Louis XVIII, ont acquis une nouvelle force. On avait craint que le roi ne reprît peu à peu et une à une les libertés publiques; désormais, on redoute que l'empereur, qui pendant dix ans a personnifié l'absolutisme, ne les supprime toutes et d'un seul trait de plume. « Je trouvais, dit La Fayette, de meilleures chances pour la liberté dans la maladroite et pusillanime malveillance des Bourbons que dans la vigoureuse et profonde perversité de leur antagoniste. » Patriotes, jacobins, bonapartistes étaient devenus aussi libéraux que les constitutionnels. Les chefs de l'armée eux-mêmes raisonnaient sur l'équilibre des pouvoirs, les garanties nécessaires et le vote de l'impôt comme Comte et Benjamin Constant. Dans un banquet donné à Metz pour célébrer le retour de l'empereur, le général Maurin porta ce toast: « A la nation française! Puisse-t-elle, par la constitution libérale qu'elle va se donner, être constamment libre, heureuse et respectée au dehors. » Le capitaine de frégate Baudin écrivit à Carnot: « Tout gouvernement qui ne sera pas assis sur des constitutions libérales sera promptement renversé. » Dès Grenoble, La Bédoyère avait dit à l'empereur qu'il faudrait renoncer au gouvernement absolu. A Auxerre, Ney lui avait donné de pareils avis. A Paris, les ministres, les hauts fonctionnaires, les généraux, les magistrats, les conseillers d'État lui font entendre les mêmes paroles dans des conversations particulières et dans des Adresses officielles: « ... Point d'actes arbitraires, disent les ministres; sûreté des personnes, libre circulation de la pensée, tels sont les principes que vous avez consacrés. » — « L'empereur ne veut régner, dit la Cour de cassation, que par une constitution faite et acceptée dans l'intérêt et par la volonté de la nation. » — « Sire, dit le conseil municipal de Paris, vos premières paroles sur le sol français renferment la promesse d'une constitution digne de vous et de vos peuples. » — « L'empereur, dit le Conseil d'État, a pris l'engagement de garantir les principes libéraux, la liberté individuelle, la liberté de la presse et l'abolition de la censure, le vote des contributions et des lois par les représentants de la nation, la responsabilité des ministres et de tous les agents du pouvoir. »

L'empereur n'avait point précisé tant de choses, mais il s'était livré, et on lui faisait dire tout ce qu'on voulait. Les circonstances, le sentiment public, et surtout l'opposition des gens dont il avait formé son gouvernement, empêchaient Napoléon de reprendre le pou-

voir absolu. S'il avait voulu déchaîner la révolution, il aurait pu éviter de donner la liberté [1]. Mais il lui répugnait de se faire « roi d'une Jacquerie ». Ne pouvant plus être empereur et ne voulant point être dictateur populaire, il fut réduit à prendre le rôle effacé de monarque constitutionnel. Dès les premiers jours d'avril, il s'occupa de donner au pays des institutions libérales. « C'était une niaiserie, a dit Mme de Staël. Du moment qu'on reprenait Bonaparte, il fallait lui déférer la dictature. Autrement, la terreur qu'il inspirait, la puissance qui résultait de cette terreur n'existaient plus. C'était un ours muselé, qu'on entendait murmurer encore, mais que ses conducteurs faisaient danser à leur façon. »

---

1. « Si Bonaparte eût voulu encourager la vengeance, un peuple nombreux eût pris volontiers la vengeance pour la liberté. » Benjamin CONSTANT, *Mém.*, II, 3. — « La violence était la route la plus sûre; on pouvait combiner les ressources encore immenses de l'esprit militaire avec les fureurs démagogiques. C'est en repoussant ces puissants et terribles auxiliaires que le gouvernement impérial se créait des dangers... » ID., *Ibid.*, 100. — « Le jacobinisme militaire était l'unique ressource de Bonaparte. Il devait prendre la liberté comme arme et non comme entrave. » Mme DE STAEL, *Considérat. sur la Révolution*, III, 133. — « La résolution que Napoléon adopta en cette circonstance fut honorable et non point politique. » FLEURY DE CHABOULON, *Mém.*, I, 370. — « Au lieu de m'occuper de constitution, j'aurais dû me saisir de la dictature jusqu'à la paix générale. Je le pouvais sans danger en faisant appel aux masses populaires ». MONTHOLON, *Récits*, II, 204.

LA PRESSE ET LES LIVRES

Le Plateau lorrain, essai de géographie régionale, par *B. Auerbach*, professeur de géographie à la faculté des Lettres de Nancy, avec vingt-quatre croquis cartographiques de *J.-V. Barbier*, et vingt et une vues photographiques. Berger-Levrault et Cie, Paris et Nancy, 1893. — Le livre de M. Auerbach « n'est pas destiné aux écoliers ». L'auteur prend soin de nous en avertir dans sa préface, et il y insiste pour prévenir le reproche que M. Vidal de la Blache a déjà formulé contre la division en régions naturelles comme méthode d'enseignement géographique. « L'étude du sol serait morcelée au delà de toute mesure admissible dans un enseignement s'adressant à des écoliers. » Il suffirait au besoin pour s'en convaincre de constater le nombre des subdivisions que M. Auerbach est amené à établir sur le plateau lorrain. — Mais « tout en convenant que cette méthode fausserait l'enseignement », nous ne pouvons nous empêcher de trouver M. Auerbach trop modeste quand il déclare que son livre « n'a nulle ambition pédagogique ». N'avoue-t-il pas lui-même qu'il « a songé aux écoliers en travaillant pour les maîtres » ? Du reste, si « des essais comme celui-ci contribuent à l'avancement de la géographie », et M. Auerbach a raison de le croire, il est juste que le progrès réalisé ne reste pas limité au monde des savants; il est désirable que le profit s'en fasse sentir jusqu'aux plus humbles de ceux qui doivent être initiés à la géographie. M. Auerbach constate que « les idées et les lois directrices de cette science, aujourd'hui à peu près fixées,... ont vivifié jusqu'à l'enseignement classique ». Le contraire serait, sinon surprenant, du moins déplorable. Il est indispensable en effet que les erreurs dévoilées par les uns ne continuent pas à être propagées par les autres. C'est pourquoi nous croyons devoir signaler aux lecteurs de la *Revue pédagogique* un livre qui indique une tendance générale d'esprit et d'études bonne à recommander même aux maîtres de l'enseignement primaire.

« Un essai de géographie régionale est... une nouveauté dans la littérature géographique française. Ce n'est pas que chaque région de la France n'ait fait l'objet de descriptions intéressantes. Mais ces études ne sacrifient pas assez, semble-t-il, à l'esprit géographique. Elles ne se soucient pas de présenter, dans leur ensemble, les traits et les faits qui constituent une région naturelle; elles se cantonnent dans des limites conventionnelles qu'elles ne se hasardent pas à franchir. C'est là un vice originel des géographies départementales, des monographies locales. » L'auteur accorde cependant que « le département et la commune sont devenus de petites patries et ont conquis le rang d'individualités historiques »; mais, ajoute-t-il avec raison, « le géographe leur dénie le titre d'individualités géographiques ».

Voilà donc une première vérité bonne à retenir et qu'il n'est peut-être pas encore inutile de répéter : il est d'une méthode géographique mauvaise de donner comme cadre à l'étude de la France, si élémentaire soit-elle, la division en départements, qui a été établie avec un souci plus que médiocre de la « nature des choses ».

Mais que faut-il entendre par régions naturelles? On doit considérer comme telles « des zones où le travail géologique se soit concentré, coordonné, de manière à imprimer à une contrée une physionomie caractéristique et qui tranche avec les contrées environnantes ». Pour M. Auerbach, c'est donc la constitution géologique du sol qui est l'élément essentiel. Le *pays*, mot qui « désigne un ordre tout particulier de terrain dans une certaine étendue », est « l'unité géographique ». « L'influence prépondérante du sol n'est plus à célébrer. Cette action se répercute à travers les règnes de la nature, jusque dans le monde moral; car non seulement les végétaux que la terre nourrit de sa substance, non seulement les animaux, dont les plus faibles vivent de la plante et servent à leur tour de pâture aux plus forts, mais les hommes aussi ont leurs destinées enracinées dans le sol. Sans amplifier ce thème, on peut affirmer qu'un *pays*, en vertu de la constitution de ses roches, suivant leur facilité à se désagréger, selon aussi que les eaux s'y infiltrent ou ruissellent à la surface, se couvre de cultures appropriées avec un mode particulier de vie agricole; et que les ressources minérales qu'il recèle conditionnent et les habitations et les routes, et provoquent la création d'industries et le peuplement. » M. Auerbach se garde cependant de confondre géographie et géologie. Il ajoute : « Mais tous ces faits ne dérivent pas uniquement de la géologie. La végétation a la terre pour nourrice, mais elle est plutôt fille du soleil, qui lui déverse la chaleur et la lumière. Les agents atmosphériques, la pluie, le vent, transforment par un travail intense et continu la plastique d'une contrée; ils dénudent et ils vêtent, ils emplissent et ils creusent. Les êtres bruts ne sont pas seuls touchés, mais les êtres organisés et jusqu'à l'homme qui, comme le proclamait déjà Hippocrate, est le jouet des airs et des eaux. »

« Le terrain, le climat, voilà les facteurs principaux qui constituent le *pays* : c'est d'eux que dérivent toutes les manifestations géographiques, que dépendent toutes les créatures. Mais ces données diverses ne portent leur enseignement qu'à la condition d'être confrontées entre elles d'abord, et ensuite avec celles que fournissent l'histoire et l'observation du monde moral » ... « C'est, ajoute M. Auerbach, dans cet esprit, par cette méthode que nous entreprenons de rechercher, de reconstituer les *pays* de la Lorraine. »

Ce sont cet esprit et cette méthode qu'il importe avant tout de puiser dans son livre pour les introduire dans l'enseignement, même élémentaire, de la géographie. Il n'est pas nécessaire d'entrer dans le détail des régions naturelles pour mettre en relief l'enchaînement des

causes physiques et l'influence réciproque des agents naturels dont l'ensemble donne à une contrée sa physionomie particulière. Mais c'est à montrer ainsi partout l'action et, par conséquent, la vie, que doivent tendre les efforts du maître qui entreprend d'enseigner, même à des enfants, les éléments de la géographie. Sans faire abus de grands mots ni étalage d'une érudition qui serait déplacée, il pourra ainsi faire entrevoir, par des exemples bien choisis et simplement expliqués, « l'irritant et beau problème des rapports des êtres avec leur milieu », qui doit être comme le terme dernier de toute étude géographique. Et par là il fera contribuer la géographie à l'œuvre générale de l'éducation, c'est-à-dire de la formation des esprits, car il développera, par son enseignement, à la fois la mémoire, qui aura à retenir le nom et l'emplacement des montagnes, des cours d'eau et des villes; l'imagination, qui devra se représenter le tableau de chaque région; et le jugement, qui sera appelé à concevoir des rapports de causalité et à distinguer, parmi les éléments constitutifs du monde, le rôle que chacun joue dans l'harmonie particulière à telle contrée. — Ce n'est point là, qu'on le croie bien, une ambition exagérée: l'enfant aime à s'entendre expliquer les faits dont on lui parle; sa curiosité naturelle le porte à chercher la raison des choses, et il est souvent apte à saisir les rapports les plus abstraits pourvu qu'ils lui soient exposés sans pédanterie, en un langage simple, à l'aide d'exemples concrets et caractéristiques. Que de fois n'a-t-on pas reproché à la géographie d'être un enseignement aride et fastidieux! C'est qu'on la bornait trop souvent à n'être qu'une énumération ou une description plus ou moins banale. En devenant une explication, en essayant surtout de rendre compte des avantages et des inconvénients que chaque pays offre à l'homme, elle sera en quelque sorte vivifiée; elle portera en elle-même sa raison d'être et son intérêt, même aux yeux de l'enfant, qui a un secret penchant à s'occuper de l'homme, c'est-à-dire de lui. — Et avec le jugement, la géographie contribuera à former le caractère; avec la faculté de raisonner, elle surexcitera l'énergie individuelle par le spectacle de l'activité humaine tirant parti des avantages naturels ou triomphant des obstacles que le sol ou le climat oppose à son libre exercice. Car à côté des causes physiques qui ont pu déterminer, par exemple, le groupement des populations ou le développement des industries ou même la fertilité des terroirs, le maître aura souvent à faire entrer en ligne de compte les efforts de la volonté humaine et sa réaction contre la fatalité naturelle.

Mais, ainsi compris, l'enseignement de la géographie exigera, est-il besoin de le dire, beaucoup de tact et de délicatesse. A cet égard, le livre de M. Auerbach peut être un précieux modèle. Si sa préface est théorique et abstraite, il n'en est pas de même de son développement. L'érudition étendue et solide de l'auteur est, nous ne dirons pas masquée, mais comme embellie par un talent d'écrivain qui n'est

jamais à dédaigner. Nous parle-t-il de la culture de prédilection du Barrois, qui est la vigne; il nous dit sans doute : « Le sol y invite : ce calcaire fendillé s'imprègne facilement de chaleur. » Mais à cette explication si discrètement offerte il ne néglige pas d'ajouter le riant tableau peint par Theuriet « Au mois de juin, quand toutes les vignes sont en fleur, une odeur exquise s'exhale des versants couverts de pampres. C'est une senteur à la fois virginale et pénétrante... En septembre le raisin mûrit et nos coteaux se diaprent des plus riches couleurs. » La poésie vient se mêler à la science et lui prêter son charme. M. Auerbach se garde en outre de vouloir trop prouver, et il sait avouer avec une franchise vraiment scientifique les lacunes qu'il n'a pu combler. Il paraît avoir pour la géologie un amour particulier, mais il ne dédaigne pas les lumières que l'histoire peut lui fournir; grâce à elles il nous montre la lutte de l'homme contre la nature et son triomphe. « Autour des ermitages, dit-il en parlant des forêts du Barrois, autour des moûtiers primitifs les habitants se rassemblèrent. Pour se nourrir, il leur fallut travailler le terroir peu propice au labour, s'effritant en pierraille qui repousse la charrue, et que n'arrose aucune eau courante. Ils ont su le dompter. » Et même il sait au besoin nous signaler les abus que les hommes ont faits de leur liberté pour entraver le jeu de la nature. « Si la natalité décroît, si la mortalité augmente, la faute en est aux hommes. » Par là son livre a une réelle valeur non seulement scientifique, mais aussi morale. Il peut donc être un utile conseiller pour tout éducateur.

Nous nous reprocherions de ne pas signaler en terminant un des charmes de l'ouvrage, celui qui nous a séduit dès l'abord : ce sont les reproductions photographiques, si heureusement multipliées, qui permettent au lecteur de voir dans toute leur exactitude et toute leur vie les principaux sites décrits par M. Auerbach. C'est là une excellente innovation, parce que ces vues, comme dit justement l'auteur, « éclairent et illustrent la description avec plus de charme et, peut-être, avec autant de précision que les croquis et les cartes ». Ceux-ci du reste ne font pas non plus défaut. Nous avons tenu à le dire pour bien marquer qu'avec sa haute valeur scientifique le livre est à la portée de tous et peut offrir à chacun le genre d'attrait auquel il est le plus sensible.

Auguste Moniot.

Lectures sur la philosophie des sciences, par *André Lalande*, ancien élève de l'École normale supérieure, agrégé de philosophie. Librairie Hachette, 1893. — Le livre de M. Lalande, qui s'annonce sous un titre trop modeste, est un cours élémentaire de philosophie scientifique, très original, très bien informé et surtout d'une extrême clarté. Les idées ont été amenées à un tel degré d'exactitude et de précision, elles s'enchaînent dans une suite si rigoureuse et sont exposées dans un style si naturel et si simple, qu'à la vérité elles sont à la portée de tous les lecteurs. D'autre part, rien ne ressemble moins que ce petit

volume à une exposition abstraite et sèche des règles de logique. Connaissant à fond l'histoire des sciences et des découvertes, l'auteur dispose d'une multitude d'exemples, et il a emprunté aux savants eux-mêmes de nombreuses et larges citations qui, loin de briser son exposition, ne font que l'animer et lui donner une couleur plus positive.

Il est inutile de dire quel intérêt peut présenter un traité de philosophie des sciences qui réunit de telles qualités. A une époque où l'instruction scientifique se répand à tous les degrés de l'enseignement, où la science exerce un si grand prestige et soulève tant de problèmes, n'est-il pas indispensable de connaître comment les sciences se font, quelles sont leurs méthodes et pourquoi elles ont des méthodes différentes? n'est-il pas nécessaire de réfléchir sur la conception des choses qui se dégage du savoir positif, sur la valeur et le degré de vérité de cette conception?

Le plan de M. Lalande est des plus simples. C'est, d'abord, un premier chapitre où, mettant à profit les découvertes de la psychologie contemporaine, il montre comment l'esprit arrive à la science après un obscur et long travail qui occupe l'enfance et dont nous ne nous apercevons pas parce qu'il est terminé au premier éveil de la réflexion. Par ce travail l'esprit parvient à ordonner le chaos de ses premières sensations, à ranger les phénomènes dans le temps et dans l'espace. Véritable poète cosmogonique, il se crée à lui-même le spectacle du monde extérieur, dans une sorte d'inspiration inconsciente. La science n'est que la suite et l'achèvement de cette œuvre spontanée. Elle consiste non plus seulement à constater les choses, mais à comprendre « pourquoi elles sont ainsi et pas autrement », en d'autres termes elle s'élève des phénomènes sensibles à la nécessité invisible qui les régit et les explique.

M. Lalande passe ensuite à l'examen des diverses sciences : mathématiques, physiques, morales. Si nous ne pouvons le suivre dans cette étude, nous voulons cependant recommander aux mathématiciens un chapitre très savant, orné de lumineuses citations, où l'auteur nous développe la belle organisation des mathématiques, leur division en deux parties principales : géométrie et arithmétique, et leur effort pour réduire, par la géométrie analytique et le calcul infinitésimal, les formes géométriques à des relations numériques.

C'est à l'aide d'un curieux exemple, et qui mérite d'être signalé, que M. Lalande met en lumière la différence de la méthode *a priori* des mathématiques et de la méthode inductive des physiciens. Emprunté à l'histoire, cet exemple est celui d'une loi démontrée aujourd'hui par les mathématiques et qu'on établissait autrefois par induction. Il s'agit du rapport d'une figure géométrique appelée cycloïde avec son cercle générateur. Archimède, pour déterminer ce rapport, eut recours à un procédé tout physique. Il prit une plaque de métal, y découpa plusieurs cycloïdes, chacune avec le cercle correspondant, et les pesa. Le poids de chacune se trouvant triple de

celui de son cercle, il conclut que le même rapport existait entre les surfaces. Dix-huit siècles plus tard, Pascal démontrait, par un vrai raisonnement mathématique, *a priori*, l'exactitude de cette découverte.

Le procédé d'Archimède est le type même de l'induction, mais il en fait éclater l'infériorité. C'est d'abord un manque de précision inhérent à la grossièreté de nos sens et à l'imperfection de nos instruments; Archimède pouvait-il affirmer que l'aire de la courbe n'est pas supérieure d'une quantité infinitésimale au triple du cercle générateur? Mais, surtout, le grave défaut de l'induction, c'est qu'elle n'explique pas les lois découvertes, elle les constate comme un fait brutal. Seule la démonstration mathématique peut faire comprendre *pourquoi* ce rapport est trois plutôt que deux et demi ou trois et quart. L'induction ne le peut pas.

Après cette revue des diverses sciences, M. Lalande arrive enfin à réfléchir sur la science en général, sur ses fondements, sur la nature des vérités qu'elle peut nous fournir, sur ses limites infranchissables et sa distinction radicale d'avec la métaphysique. Ce sont là des spéculations purement philosophiques; mais, conduites avec sûreté, appuyées sur des raisonnements rigoureux, elles ont toute la certitude de vérités positives. On peut donc espérer qu'elles finiront par devenir communes et familières, de façon à préserver les esprits de certains partis pris dangereux qu'engendre, trop souvent, la culture scientifique. « Depuis quelques années, remarque finement M. Lalande, se produit un fait prévu par les philosophes du commencement du siècle, et qui n'est pas sans gravité : la diffusion de connaissances scientifiques souvent tronquées, presque toujours trop spéciales, agit d'une façon très sensible sur les esprits. Les uns, d'intelligence naturellement concrète et pratique, mais de peu de finesse, se renferment dans un empirisme qu'ils croient positif, parce qu'il est borné. Les autres, d'imagination prompte et subtile, se perdent dans un mysticisme, chaque jour plus envahissant, qui ruinerait la solidité du savoir humain, si sa propagande et l'amour du merveilleux finissaient par le faire triompher. » La philosophie des sciences pourrait enseigner aux premiers que la science n'est pas l'œuvre des faits, qu'elle les dépasse infiniment, puisqu'elle s'élève aux lois universelles, et que, fondée sur les lois de la pensée, elle ne doit pas se défier de la pensée. Les seconds, d'autre part, ont à apprendre que la science ne fait qu'enchaîner les choses suivant des relations nécessaires, et que toute sa destinée est de tisser indéfiniment la trame des phénomènes. Elle ne révélera donc pas l'énigme des choses, et toute recherche de l'absolu excède ses forces. La nature existe-t-elle indépendante de l'esprit, ou n'est-elle qu'un rêve bien lié et ordonné? A-t-elle une cause et quelle est cette cause? Toutes questions que la métaphysique seule peut se poser. « Les plus parfaites théories des sciences nous laissent aussi loin d'une explication dernière et définitive

de l'univers que le peuvent faire les notions les plus grossières et les idées les moins éclaircies. » Il est utile de se pencher au bord de la science et de constater le mystère qui l'entoure et qu'elle ne peut pénétrer. P.-F. P.

Liste des ouvrages offerts au Musée pédagogique pendant les mois d'août et septembre 1893.

Pour nos chers enfants. Poésies de l'école et du foyer, par *Oct. Aubert*. Paris, Nathan, 1893, in-12.

La Nouvelle Orthographe. Guide théorique et pratique, par *Aug. Renard*, avec une préface, par *L. Havet*. Paris, Delagrave, 1893, in-12.

Precis de chimie, par *L. Troost*, 26e édition refondue. Paris, Masson, 1894, in-12.

Une révolution agricole. Georges Ville et les engrais chimiques, par *Ém. Gautier*. Paris, Lecène et Oudin, 1892, br. in-12.

Abrégé de la géographie de Crozat, par demandes et par réponses. Avignon, 1826, in-12.

Notions de prosodie et de métrique latines, par *G. Boissière* et *E. Ernault*. Paris, Delagrave, 1893, in-12.

Notions de versification française, par *les mêmes*. *Ibidem*, in-12.

Lectures historiques. L'Orient, par *F. Robiou*. *Ibidem*, in-12.

Discours préliminaire de l'Encyclopédie, par *d'Alembert*. Édition annotée par *L. Ducros*. *Ibidem*, in-12.

Histoire de l'Europe et de la France jusqu'en 1270 (classe de troisième), par *G. Hubault*. *Ibidem*, in-12.

La Chasse au mouflon. Petit voyage philosophique en Corse, par *Em. Bergerat*. *Ibidem*, in-12.

Cours méthodique d'histoire de France, de l'an 50 av. notre ère à l'an 1893 (Préparation au certificat d'études), cours moyen et supérieur, par *J. Trabuc*. Paris, librairie d'éducation, Charavay, 1893, in-12.

Cours de langue allemande à l'usag dees classes supérieures, par *Ch. Sigwalt*. Paris, Garnier frères, in-12.

Cours de géographie, par le colonel *Niox*. *Tome V. L'expansion européenne*. Paris, Delagrave et Baudoin, in-8°.

Des bains-douches dans les écoles de la ville de Paris, par le Dr *O. Du Mesnil*. Paris, J.-B. Baillière, 1893, br. in-8°.

Fables de La Fontaine en langue française universelle, suivies de l'Art d'être heureux. Nouvelle réforme orthographique, par *J. Guiraud*. Paris. Librairies-imprimeries réunies, 1893, br. in-8°.

Une réclame de la librairie parisienne des Marnef, par *L. Delisle*. (Extrait du Bulletin de la Société de l'Histoire de Paris et de l'Ile-de-France, janvier-février 1893), br. in-8°.

Étude sur l'état de l'éducation des sourds-muets en France, par *L. Capon*. Elbeuf, 1893, br. in-8°.

Das schweizerische Schulwesen. Geschichtliche Entwicklung und gegenwärtige Verhältnisse, par le *Dr O. Hunziker*. Zurich, 1893, br. in-8°.

Achtzehnter Jahresbericht des Pestalozzianum in Zürich (1893). Zurich, 1893. br. in-8°.

Congrès régional des instituteurs tenu à Toulouse les 3, 4 et 5 avril 1893. Rapport général. Toulouse, 1893, br. in-8°.

Projet de simplification de l'orthographe, par *H. Boncourt*. Dijon, 1893, br. in-8°.

De la mue de la voix chez le jeune sourd-parlant. Thèse pour l'agrégation de l'enseignement des sourds-muets, par *Aug. Boyer*. Paris, 1893, br. in-8°.

De l'enseignement agricole dans les écoles primaires rurales, par *de Bogard*. Toulon, 1893, br. in-8°.

Les Régicides, par *E. Belhomme* (publication de la Société de l'Histoire de la Révolution française). Paris, 1893, in-8°.

Mémoires de Chaumette sur la Révolution du 10 août 1792, avec une introduction et des notes, par *F.-A. Aulard*. (Idem). Paris, 1893, in-8°.

Roumanie. Loi sur l'enseignement primaire et normal primaire du 19 mai 1893. Bucarest, 1893, in-8°.

Organisation et fonctionnement des commissions scolaires et des caisses des écoles. Nancy, 1892, br. in-8°.

Excursion en Allemagne de six lycéens accompagnés de leur professeur. Rédigé par les élèves sous la direction de M. Maigniez, professeur d'allemand au lycée de Vesoul. Vesoul, 1892, br. in-8°.

The history of educational journalism in the State of New York, by *C. W. Bardeen*. Syracuse, 1893, br. in-8°.

Cours élémentaire, méthodique et progressif de sténographie, par *Eug. Drouet*. Paris, l'auteur, br. in-8°.

Nouvelles tables de calcul (addition, soustraction, multiplication, division), par *le même*. Paris, l'auteur, br. in-8°.

Réforme analytique de la règle de trois ou règle d'or, par *V. Tilmant*. Paris, 1875, br. in-8°.

Observations sur le langage mathématiqne et sur l'enseignement du calcul, par *le même*. Lille, br. in-8°.

Le barème agricole pour l'évaluation des terres, des prés, des vignes et le prix de leur fermage, des récoltes en grains, en vins, en huile, etc., par *L. Desbois*. Jugy, l'auteur, br. in-8°.

Nouveaux procédés pour l'enseignement de la musique, ou étude de la musique par le chant, par *un Père de famille*. Lille, 1889, br. in-8°.

Fêtes pédagogiques à l'Orphelinat Prévost. Sessions normales de pédagogie pratique, 1890, 1891, 1892. Cempuis, 1893, in-8°.

Principes de philosophie scientifique et de philosophie morale, par *Al. Bertrand*. Paris, Delaplane, 1893, in-8°.

Suisse. République et canton de Neuchâtel. Rapport général du département de l'instruction publique sur l'exercice 1892. Cernier, 1893, in-8°.

CHRONIQUE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE
EN FRANCE

Remise des distinctions honorifiques aux instituteurs et institutrices du département de la Meuse. — M. Poincaré, ministre de l'instruction publique, a procédé, le 21 août dernier, à l'hôtel de ville de Bar-le-Duc, à la remise des distinctions honorifiques et récompenses décernées aux instituteurs et institutrices du département de la Meuse. Il a prononcé, à cette occasion, un discours dont nous extrayons ce passage :

« Dans toute la France, du reste, les instituteurs, j'en suis sûr, ont conscience des sacrifices que le pays s'est imposés pour leur faire une situation digne de leur valeur et de leur travail, et ils ne songent qu'à s'acquitter de leur dette de reconnaissance en se consacrant, avec une ardeur nouvelle, à la grande mission qui leur est confiée.

Cette vieille expression, si précise dans sa brièveté pittoresque : « avoir charge d'âmes », c'est pour vous, messieurs, qu'elle semble faite. Vous êtes comptables, vis-à-vis de la France, de l'âme de ses enfants. Ce n'est pas seulement leur intelligence qu'elle vous donne à éclairer, leur mémoire qu'elle vous donne à assouplir, leur raison qu'elle vous donne à affermir, c'est leur cœur que vous avez à former, c'est leur caractère que vous avez à modeler, c'est leur sens moral que vous avez à développer.

A une tâche si haute et si délicate, il faut des ouvriers tels que vous : scrupuleusement attachés à leurs devoirs, comprenant ce qu'il y a de sacré dans la personnalité humaine et ce qu'il y a d'inviolable dans les consciences, assez fortement imbus, cependant, des idées de progrès, de justice et de liberté pour les faire aimer sans violence par l'exemple de leur vie et par la sincérité de leur enseignement.

On vous donne des programmes, on vous indique des méthodes; on tâche de faire les premiers aussi simples et aussi complets, les secondes aussi logiques que possible. Mais ce que chacun de vous peut ajouter aux programmes et aux méthodes par sa manière individuelle de présenter les choses et de vivifier les leçons est assez vaste et assez important pour que vos vertus d'hommes et de citoyens soient aussi utiles à votre profession même que votre connaissance approfondie des matières à enseigner. Pour faire d'honnêtes gens et de bons patriotes, vous vous dites, et vous avez raison, que le moyen le plus sûr, ou plutôt le seul moyen, c'est de ne jamais faillir vous-mêmes au patriotisme et à l'honnêteté.

Messieurs, du fond de sa retraite, l'ancien chancelier d'Allemagne insistait, il y a quelques jours, sur l'efficacité de l'éducation patriotique dans les écoles populaires. Il disait très justement que c'est à l'école, par l'étude de l'histoire nationale, que s'éveille chez les enfants la conscience de la patrie, de son unité et de ses destinées. Mais, je ne sais par quel anachronisme, il reprochait à la France de

falsifier, de dessein délibéré, l'enseignement de l'histoire et d'entretenir, avec un parti pris de mensonge officiel, les préjugés du chauvinisme et de la vanité. C'est là un étrange défi à la vérité. Le chauvinisme aveugle nous a coûté trop cher pour que nous n'en soyons pas guéris. Dans les récits du passé, vous ne montrez pas seulement aux jeunes Français des sujets d'orgueil et de joie patriotique; vous leur indiquez aussi les motifs de regrets, ou même de repentir, et les fautes commises, et les leçons à méditer. L'histoire de la France est assez grande et assez glorieuse pour supporter les jugements impartiaux. Les enfants que vous élevez ne seront plus tard ni des hommes légers et frivoles, ni des citoyens ignorants, ni des soldats fanfarons, ce seront des hommes de volonté et de sang-froid, des citoyens informés et clairvoyants, des soldats qui ne confondront pas la bravoure avec la jactance, mais qui ne le céderont pas à leurs devanciers et qui seront prêts, s'il le faut, aux plus belles vaillances et aux plus généreux sacrifices. »

Règlement d'administration publique sur les heures de service exigées du personnel des écoles primaires supérieures, ainsi que sur le mode de rétribution des heures de service supplémentaires. — Ce règlement a été publié au *Journal officiel* du 18 août 1893. Ses principales dispositions sont les suivantes :

Le nombre maximum des heures de service (enseignement et surveillance) exigibles par semaine des directeurs, professeurs et maîtres adjoints aux écoles primaires supérieures est fixé de la manière suivante :

Directeurs, en dehors du temps réservé à la surveillance générale de l'école : quinze heures d'enseignement dans les écoles ne comprenant que deux années d'études: dix heures d'enseignement dans les écoles de plein exercice.

Professeurs et maîtres adjoints délégués : vingt heures d'enseignement; cinq heures de surveillance.

Dans les écoles de plein exercice et dans les écoles de deux ans dont l'effectif dépasse 150 élèves ou qui sont placées sous la même direction qu'une école primaire élémentaire comptant plus de trois classes, le directeur peut, par délibération du conseil départemental soumise à l'approbation du ministre, être déchargé de cours, sauf en ce qui concerne l'enseignement de la morale et de l'instruction civique.

Les professeurs et adjoints peuvent, sur leur demande, être chargés par le directeur de services supplémentaires relatifs à l'internat ou aux études surveillées. La rétribution des maîtres est fixée par un accord avec le directeur, si l'internat est géré par lui dans les conditions prévues par le paragraphe 2 de l'article 13 de la loi du 30 octobre 1886, ou avec la municipalité si l'internat est en régie, sous réserve, dans l'un et l'autre cas, de l'approbation du préfet après avis de l'inspecteur d'académie.

Mais en aucun cas les services relatifs à l'internat ne peuvent entrer dans le compte soit des heures exigibles en vertu de l'article précédent, soit des heures supplémentaires rétribuées sur les fonds de l'État.

Les taux annuels de rétribution des heures supplémentaires, en ce qui concerne l'enseignement des lettres, de l'histoire et de la géogra-

phie, des mathématiques, des sciences physiques et naturelles, sont fixés, pour chaque heure d'enseignement, par semaine, de la manière suivante :

Professeurs.	150 francs.
Maîtres adjoints délégués	100 —

Cette rétribution n'est pas soumise à retenue.

Les professeurs et adjoints munis d'un des diplômes spéciaux prévus par l'article 21 de la loi du 30 octobre 1886, qui donnent un des enseignements accessoires mentionnés audit article en dehors de l'enseignement général dont ils sont chargés et dans les limites des heures réglementaires de service déterminées par l'article 1er, reçoivent les allocations suivantes, annuelles et non soumises à retenue :

Langues vivantes	300 francs.
Dessin.	300 —
Travail manuel.	200 —
Agriculture.	200 —
Chant et musique.	100 —
Gymnastique.	50 —

Dans le cas où les professeurs et adjoints chargés d'un de ces enseignements sont obligés d'y consacrer un certain nombre d'heures en sus des heures réglementaires, ils reçoivent, outre l'indemnité ci-dessus prévue, une rétribution calculée à raison de 100 francs par an pour chaque heure d'enseignement par semaine, sans toutefois que ces deux allocations réunies puissent en aucun cas dépasser les maxima suivants :

Langues vivantes	600 francs.
Dessin.	600 —
Travail manuel.	500 —
Agriculture.	500 —
Chant et musique.	300 —
Gymnastique.	200 —

Les dispositions qui précèdent s'appliquent aux écoles primaires supérieures de filles.

Vœu du Conseil départemental du Loiret. — Le Conseil départemental du Loiret a émis le vœu que l'enseignement primaire étant obligatoire et gratuit, les certificats médicaux et bulletins de naissance exigés des écoliers soient gratuits, c'est-à-dire que la dépense en soit mise à la charge soit des communes, soit du département.

Championnat des écoles supérieures (Exercices de tir). — Le troisième championnat des écoles supérieures, auquel ont pris part les élèves de 29 facultés ou écoles, a donné, en ce qui concerne les écoles normales primaires, les résultats ci-dessous :

L'école normale d'instituteurs de Dax a été classée *première* dans le classement des différents établissements ayant participé au con-

cours. Les autres écoles normales qui ont pris part à ce championnat ont obtenu les places suivantes: Lons-le-Saunier, 4; — Angers, 8; — Auxerre, 18; — Ancenis, 20; — Arras, 26. L'élève Dupont, de l'école normale de Dax, vient avec le n° 4 dans le classement individuel.

L'école de Dax a reçu, *pour un an*, le bronze *Gloria victis* (modèle de 2,000 francs), et son nom restera inscrit sur le socle. Une médaille d'argent a été décernée aux dix élèves champions de l'école.

Ce championnat, organisé par l'*Union nationale des Sociétés de tir de France*, a lieu tous les ans.

Revue des Bulletins départementaux.

A PROPOS DE L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE. — Les instituteurs du département d'Eure-et-Loir, dans les conférences pédagogiques, ont examiné la question de l'enseignement de l'histoire. Nous extrayons du rapport qui résume ces discussions les lignes suivantes :

« Le caractère que doit présenter l'enseignement de l'histoire a été déterminé par de nombreux rapports. Il doit s'adresser à toutes les facultés, et non exclusivement à la mémoire. Il doit être intuitif, et, par les diverses impressions que l'on peut produire sur les sens, aller droit à l'âme. L'histoire ne s'apprend pas uniquement dans un livre, mais par l'exposé oral et par divers moyens indiqués plus loin.

Faire ressortir la valeur morale des personnages, s'adresser à l'âme plus qu'à la mémoire, au cœur plus qu'à l'intelligence, faire comprendre plutôt qu'apprendre l'histoire, tel est le caractère qui convient à cet enseignement.

Le maître sera toujours pénétré de l'utilité pratique des connaissances qu'il distribue; il bannira tout ce qui n'est que curiosité, les détails peu importants, il écartera tout ce qui serait de nature à rendre son enseignement aride ou rebutant, l'abus des dates et des nomenclatures, afin de s'attacher à jeter quelque lumière sur les institutions, à mettre de l'enchaînement entre les faits, par la recherche de leurs causes et de leurs conséquences. Il se souviendra du mot de Voltaire : « La véritable histoire est celle des mœurs, des lois, des arts et des progrès de l'esprit humain ».

Dans certaines conférences, on a abordé un point du plus haut intérêt : l'esprit dans lequel doit être enseignée l'histoire. Les vues qui ont été échangées sont marquées au coin de la sagesse : l'école, dit-on, n'est pas une arène ouverte aux polémiques, ni aux diatribes passionnées. Les familles peuvent avoir l'entière conviction que la vivacité des luttes du dehors n'a pas de répercussion au pied de la chaire du maître. L'histoire n'est pas un cours de dénigrement, et le langage du maître ne doit avoir rien d'agressif. L'instituteur n'est pas l'homme d'un parti, c'est l'ami du juste et du vrai, c'est l'homme circonspect et impartial. Mais est-ce à dire qu'il puisse être d'une neutralité frisant l'indifférence ou le scepticisme? Non, car il ne serait plus éducateur. Qu'est-ce donc qu'être circonspect et impartial? — Etre circonspect, c'est éviter de porter, sur un ton tranchant ou

dogmatique, des appréciations, des jugements risqués au sujet desquels l'opinion n'est pas suffisamment édifiée. — Être impartial, c'est présenter les faits et les personnages d'une façon absolument conforme à la vérité, sans atténuation comme sans aggravation dans les jugements, sans que jamais ceux-ci soient dictés par la passion ou par la prévention; c'est tenir le langage de la justice, ce qui n'exclut point une appréciation sincère et motivée sur les hommes et sur les choses. De là, nécessité du travail et de l'étude, et ensuite un certain courage pour exprimer nettement ce que l'on pense.

Dans l'étude du passé et du présent, il y a évidemment un rapprochement à faire, une comparaison à établir. Que le maître ne craigne pas de l'aborder, pièces en mains; et simplement, sans acrimonie, qu'il montre, dans les institutions humaines, le progrès comme une sûre et lente évolution vers un ordre de choses toujours perfectible.

Enfin, en considérant que l'école prépare l'homme et le citoyen, l'instituteur ne peut s'abstenir d'orienter l'histoire dans le sens de l'éducation politique que comportent nos institutions.

Avant d'en finir avec cet ordre d'idées, on s'est demandé si l'histoire, qui est une école de patriotisme, peut et doit enseigner la haine de l'étranger ou tout au moins de certain étranger. La conclusion à laquelle on est arrivé a été dans le sens de la parole de Fénelon : « J'aime ma famille plus que moi-même, mon pays plus que ma famille, et l'humanité plus que mon pays. » — Ce qui signifie, au fond, que, si nous ne devons pas nous laisser entraîner à des sentiments de haine aveugle, il ne convient pas non plus que nous soyons dupes de sentiments humanitaires parfaitement exagérés.

Telle est, dans ses grandes lignes, la physionomie de la discussion sur le caractère de l'enseignement historique et sur l'esprit dans lequel il est entendu par les maîtres.

(Bulletin d'Eure-et-Loir.)

COURRIER DE L'EXTÉRIEUR

Allemagne. — Le *Pædagogium* de Vienne reproduit, en les extrayant de la *Neue Freie Presse*, des passages d'une allocution prononcée tout récemment par le Dr Schmoller, professeur d'économie politique à l'université de Berlin, dans la dernière leçon de son cours. Le professeur, après s'être plaint du peu d'assiduité d'un grand nombre d'étudiants, a sévèrement blâmé le genre de vie adopté par la majorité d'entre eux dans les universités allemandes.

« J'éprouve un vrai chagrin — a-t-il dit — à constater que tant d'étudiants, pendant deux ou trois années, ne font rien, n'apprennent rien que la flânerie et la dissipation. Je ne prétends pas empêcher que les jeunes gens jettent leur gourme et fassent quelques folies. Mais ne rien faire absolument trois années durant, c'est une chose qui ne se voit nulle part ailleurs, et qui ne fait partie d'aucun système d'éducation dans le monde entier, excepté chez nous. Celui qui pendant deux ou trois ans ne fait que flâner, boire des chopes, faire la fête, s'abandonner à l'oisiveté au milieu de jouissances vulgaires, celui-là se ruine au physique et au moral. Et ce n'est que par exception qu'on peut échapper aux conséquences d'un pareil genre de vie. On me dira qu'il ne s'agit là que d'un petit nombre, et qu'heureusement il existe beaucoup d'éléments meilleurs. Oui, il y en a : mais la proportion des fainéants est vraiment trop considérable. Si je suis affligé, ce n'est pas pour moi, c'est en songeant à l'avenir; je me demande si ceux qui se destinent à entrer dans la carrière administrative seront capables de remplir la grande et difficile tâche qui les attend, et si, au point de vue du caractère, de l'éducation et du savoir, il n'y a pas recul. C'est un grand péril que d'avoir tant de serviteurs de l'État, référendaires, assesseurs, juges, préfets et conseillers, qui n'ont absolument rien appris à l'université, excepté à s'amuser. Nos classes possédantes et dirigeantes *scient la branche sur laquelle elles sont assises*, en tolérant qu'un tiers de leurs fils se conduisent de la sorte. L'avenir de notre patrie m'inquiète. Parmi les défauts des classes aristocratiques, celui qu'il faut placer en première ligne, ce sont les excès et les allures frivoles de la jeune génération, qui prétend ne rien faire que jouir, se pavaner et tenir le haut du pavé, et qui ne veut pas travailler. Rien n'est plus irritant qu'une telle façon d'agir, et souvent *elle a causé des révolutions*, l'histoire nous l'enseigne. Il ne s'agit donc pas seulement d'une question purement scolaire, de la fréquentation plus ou moins régulière des cours : il s'agit de l'abaissement du niveau intellectuel et moral de nos fonctionnaires, de notre corps enseignant, de nos classes dirigeantes en général; il s'agit de l'avenir de l'État prussien et de l'Empire allemand. »

Le célèbre historien Mommsen, également professeur à l'université de Berlin, émettait, il y a peu de temps, un jugement non moins sévère sur l'abaissement de la moralité en Allemagne : « Les choses

vont mal dans notre patrie, disait-il, plus mal peut-être qu'elles ne sont allées de mémoire d'homme. »

— Le ministre des cultes du royaume de Prusse, saisi d'une réclamation contre une décision d'un Conseil scolaire provincial au sujet de la situation des enfants qui n'appartiennent à aucune confession religieuse, a donné raison au réclamant, en prononçant que les enfants dont les parents ont renoncé, dans les formes légales, au culte auquel ils ressortissaient, et n'ont pas adhéré à un autre culte, ne peuvent être contraints de prendre part à un enseignement religieux dans l'école publique, même dans le cas où les parents déclarent que l'enfant ne reçoit aucun enseignement religieux à la maison. Cette circonstance, ajoute le ministre, ne peut donner lieu à aucune objection contre l'admission d'un enfant dans les établissements d'enseignement secondaire. — Mais, naturellement, l'école primaire fait exception, ajoute la *Pädagogische Zeitung*.

— Une tentative a été faite, de la part du parti ultramontain, pour désorganiser l'Association des instituteurs de la Bavière : mais elle a échoué piteusement, et a donné lieu à une éclatante manifestation de l'esprit de tolérance et d'union qui règne parmi les membres du personnel enseignant primaire bavarois.

L'instituteur Wörle, élu membre de la Chambre aux dernières élections par le parti clérical, avait fait placer à l'ordre du jour du Congrès annuel de l'Association une proposition tendant à la revision de l'article 1er des statuts; il demandait l'insertion dans cet article de ces mots : « L'Association travaille au progrès de l'éducation populaire *dans l'esprit du christianisme positif* », et de ceux-ci : « Les écoles normales mixtes quant aux cultes, l'école primaire mixte quant aux cultes, et toute mesure qui aurait pour conséquence la suppression de l'influence de l'Église sur l'école, sont déclarées contraires aux principes de l'Association. »

Ces propositions ont été discutées au Congrès de l'Association réuni à Würzbourg. Le Comité de l'Association, dans son rapport, concluait au rejet de la proposition Wörle. L'auteur de la proposition l'a motivée dans un long discours, disant que l'Association bavaroise s'est écartée des principes du vrai christianisme; que son organe officiel, la *Bayerische Lehrerzeitung*, propage les principes de la pédagogie moderne, qui nie l'autorité de l'Église; qu'en demandant la création d'une inspection scolaire confiée à des hommes du métier, l'Association demande une chose inconstitutionnelle; qu'en pétitionnant en faveur de la création d'écoles normales mixtes quant aux cultes, elle s'est mise en révolte contre l'épiscopat; et qu'elle prétend imposer à ses adhérents, comme un principe obligatoire, l'école primaire non confessionnelle. L'assemblée a passé ensuite au vote : pas une seule voix ne s'est prononcée en faveur de la proposition Wörle, et les conclusions du Comité ont été adoptées à l'unanimité.

Le compte-rendu donné par la *Preussische Lehrerzeitung* continue ainsi :

« Après avoir annoncé le résultat du vote, le président Schubert parla en ces termes : « C'est le cœur profondément ému que je constate l'adoption unanime des conclusions du Comité. Nous avons par là déclaré que nous sommes et voulons rester un peuple de frères étroitement unis. Nous ne renoncerons pas à ce que nos pères ont fait pour nous, il y a déjà trente ans. Vous comprendrez qu'en ce moment solennel je donne la parole au fondateur de notre association, M. l'inspecteur Heiss. » Des applaudissements qui se prolongèrent durant plusieurs minutes témoignèrent que les centaines de délégués des instituteurs de toutes les provinces de Bavière se sentaient en effet étroitement unis. M. l'inspecteur Heiss prononça ensuite quelques paroles émues : « Il y a plus de trente ans, dit-il, que j'étais déjà dans la lutte. J'ai déjà fait plus d'une campagne, assisté à plus d'une bataille. Nous nous trouvons en ce moment dans une crise décisive pour l'histoire de notre association. On essaie contre nous de nouvelles attaques. Mais le vieil esprit vit encore dans les jeunes têtes, et c'est lui qui nous dirigera jusqu'à notre dernier souffle. » Cette allocution fut accueillie par des acclamations et un tonnerre d'applaudissements. Jamais encore, depuis la fondation de l'Association, une scène pareille ne s'était produite. Quand le calme fut rétabli, le président réfuta en peu de mots trois accusations que Wörle avait dirigées contre le Comité de l'Association : 1° L'assertion que l'Association, en demandant la création d'une inspection confiée à des hommes d'école, aurait demandé une chose inconstitutionnelle, est erronée; car la constitution ne garantit au clergé que la surveillance de l'enseignement religieux, et jamais l'Association n'a demandé que cette surveillance lui fût enlevée; 2° Il n'est pas exact de prétendre que, les évêques de Bavière, dans leur mémoire adressé au gouvernement, s'étant prononcés pour le maintien des écoles normales confessionnelles, le Comité de l'Association, en pétitionnant pour la création d'écoles normales mixtes quant aux cultes, se soit insurgé contre l'autorité de l'épiscopat : en effet, les membres de l'Association respectent les évêques et respectent le dogme; mais, comme les écoles normales confessionnelles n'ont pas encore été placées au nombre des dogmes, tous les membres ont le droit d'avoir sur ce point une opinion différente de celle des évêques; 3° L'école primaire non confessionnelle n'a jamais été placée parmi les principes que les adhérents de l'Association doivent s'engager à défendre. Mais si un membre, individuellement, estime que cette institution est avantageuse à l'éducation populaire, il a le droit de soutenir cette opinion, tout comme le partisan de l'école confessionnelle a le droit de soutenir la sienne. En terminant, le président explique pour quelle raison le Comité ne pourrait pas consentir à ce qu'on introduisît dans l'article 1er des statuts les mots « dans l'esprit du christianisme positif ». L'Association se compose de membres appartenant à des cultes différents. Par l'introduction d'une expression semblable dans les statuts, l'Association obligerait ceux de ses membres qui sont israélites à se retirer, ou du moins à se considérer comme simplement tolérés; or, tous les membres de l'Association doivent avoir des droits égaux. »

Pour se mettre en garde, à l'avenir, contre le renouvellement d'une tentative semblable à celle qui vient de se produire, le Congrès a voté la résolution suivante : « Tout membre de l'Association qui adhérera à une société d'instituteurs où les conditions d'admission seront subordonnées à des considérations confessionnelles, sera considéré comme démissionnaire ».

— Plusieurs villes du royaume de Saxe ont augmenté récemment les traitements de leurs instituteurs. Un correspondant du *Pædagogium* lui envoie à ce sujet une communication à laquelle nous empruntons quelques chiffres.

Voici l'échelle de traitements adoptée par la ville de Zwickau. Les instituteurs nommés à titre provisoire ont un traitement de 1,300 marks. Après trois ans de service, ils sont nommés à titre définitif. Le traitement des instituteurs pourvus d'une nomination définitive s'élève par des augmentations successives jusqu'à 3,000 marks. Voici le tableau de ces augmentations, en prenant pour point de départ le traitement des instituteurs provisoires, qui débutent à vingt-quatre ans :

1re année	(âge, 24 ans)	1,300 marks.
4e »	(» , 27 »)	1,500 »
8e »	(» , 31 »)	1,650 »
11e »	(» , 34 »)	1,800 »
14e »	(» , 37 »)	2,000 »
17e »	(» , 40 »)	2,200 »
20e »	(» , 43 »)	2,400 »
23e »	(» , 46 »)	2,600 »
26e »	(» , 49 »)	2,800 »
29e »	(» , 52 »)	3,000 »

A Leipzig, les instituteurs sont divisés en quatorze classes de traitements, dont la dernière reçoit 1,350 marks et la première 3,300. Les institutrices, dans la règle, ne dépassent pas la septième classe, dont le traitement est de 2,400 marks. Les directeurs d'école ont un traitement de début de 4,500 marks, avec augmentations quinquennales de 300 marks. Concurremment avec l'avancement plus ou moins rapide qui provient de la promotion d'une classe dans une classe supérieure, il y a un avancement régulier calculé d'après les années de service : un instituteur est assuré de recevoir, par cette forme d'avancement, — au cas où son traitement ne serait pas déjà égal ou supérieur par suite des promotions de classe, — les traitements qui suivent :

Après 5 ans	(âge, 30 ans)	2,100 marks.
» 10 »	(» , 35 »)	2,400 »
» 15 »	(» , 40 »)	2,700 »
» 20 »	(» , 45 »)	3,000 »
» 25 »	(» , 50 »)	3,300 »
» 30 »	(» , 55 »)	3,600 »

A Chemnitz, on débute à 1,350 marks; au bout de dix ans de services, le traitement minimum assuré est de 2,100 marks, avec augmentations quinquennales de 300 marks, qui aboutissent au traitement maximum de 3,300 marks, après trente années de services (à l'âge de cinquante-trois ans). Comme à Leipzig, l'avancement a lieu simultanément à l'âge et au choix.

Le même principe est appliqué à Dresde, où les traitements minima suivants sont garantis d'après le nombre des années de service, au cas où un traitement égal ou supérieur ne serait pas déjà attribué à l'intéressé d'après la classe où il se trouve placé :

Après	10 ans	(âge, 33 ans).....	2,200 marks.
»	13 »	(» , 37 »).....	2,400 »
»	15 »	(» , 39 »).....	2,600 »
»	18 »	(» , 42 »).....	2,800 »
»	23 »	(» , 47 »).....	3,000 »
»	28 »	(» , 52 »).....	3,200 »
»	33 »	(» , 57 »).....	3,400 »
»	38 »	(» , 62 »).....	3,600 »

Angleterre. — Le 31 juillet dernier, à la Chambre des communes, à l'occasion du vote de la subvention en faveur de l'instruction primaire, — qui s'est élevée cette année à 6,200,000 livres sterling, — M. Acland, chef du département d'éducation, a prononcé le discours d'usage. Il a mis en relief les progrès accomplis durant le dernier exercice, et a insisté plus particulièrement sur deux points : sa volonté d'obtenir des administrateurs de toutes les écoles, volontaires ou non, la stricte observation des règles de l'hygiène en ce qui concerne l'installation des bâtiments scolaires; et la nécessité où il s'est trouvé, pour obéir à la loi sur la gratuité de l'instruction élémentaire, d'établir des *School Boards* dans un certain nombre de localités où il n'existait que des écoles volontaires, et où des parents qui l'avaient demandé n'avaient pu obtenir que leurs enfants fussent reçus gratuitement dans ces écoles. Divers orateurs du parti libéral ont félicité M. Acland au sujet de son administration; mais, dans le camp opposé, il a été violemment attaqué; on lui a particulièrement reproché de suivre une politique dont le but final est la destruction des écoles volontaires. Le vicomte Cranborne, qui s'est montré le plus agressif parmi les porte-paroles du parti conservateur, a conclu par une proposition bizarre : il a demandé que la Chambre réduisît de 500 livres sterling le traitement de M. Acland, en témoignage de son mécontentement. La proposition du vicomte Cranborne n'a réuni que 66 voix; et la subvention à l'instruction primaire a été ensuite adoptée sans scrutin.

— M. Acland a obtenu du Parlement, avant la fin de la session, le vote d'un bill destiné à faire disparaître une anomalie légale. Aux termes des *Education Acts*, un enfant peut obtenir dès l'âge de *dix ans*

la permission de ne plus fréquenter l'école que la moitié de la journée; mais, aux termes des *Factories Acts*, un enfant ne peut être employé dans l'industrie qu'à l'âge de *onze ans*. M. Acland proposait que l'âge auquel la dispense du demi-temps scolaire pourrait être accordée fût élevée à onze ans; et il a obtenu gain de cause.

— Le *School Board* de Londres a tenu sa séance de rentrée le 28 septembre. Le discours de M. Diggle, président, a été un réquisitoire en règle contre le département d'éducation. La minorité libérale a protesté à diverses reprises contre les paroles de l'orateur; M. Copeland Bowie a même proposé que le discours ne fût pas imprimé aux frais du *Board;* mais, sur une observation de sir Lyulph Stanley, il a retiré sa proposition.

— Le 14 septembre, à la Chambre des communes, M. Carvell William a demandé à M. Acland s'il était vrai que les États de Guernesey eussent voté récemment une loi sur l'instruction primaire publique, aux termes de laquelle les recteurs des paroisses seront membres de droit et présidents des comités scolaires, et l'enseignement religieux donné dans les écoles publiques devra être conforme aux doctrines de l'Église anglicane et placé sous la direction de l'autorité ecclésiastique.

M. Acland a répondu que des pétitions lui avaient été adressées contre la loi sur l'instruction primaire votée par les États de Guernesey, loi qui n'est pas encore parvenue dans les bureaux du Conseil privé. Cette loi, comme toutes les autres lois de l'île, devra être soumise à la sanction royale.

Autriche-Hongrie. — Voici comment sont réparties cette année les vacances dans les écoles primaires de Vienne et dans celles de Berlin :

		VIENNE	BERLIN
Vacances	de Pâques.	5 jours	15 jours
—	de Pentecôte.	3 »	6 »
—	d'été..	60 »	30 »
—	d'automne ou de la Saint-Michel.	—	11 »
—	de Noël.	3 »	16 »
		71 jours	78 jours

— D'après le rapport du ministre de l'instruction publique de Hongrie sur la situation des écoles primaires en 1890-1891, il y avait cette année-là 1,882,054 enfants de six à douze ans, et 709,332 de treize à quinze ans, ensemble 2,591,376, formant 17.09 0/0 de la population totale; sur ce nombre, 2,117,582 fréquentaient une école, savoir 1,626,069 enfants de six à douze ans, et 491,513 enfants de treize à quinze, soit 81.7 0/0 des enfants en âge scolaire. Des enfants de six à

douze ans fréquentant l'école, 1,592,057 étaient inscrits dans une école élémentaire, les autres dans des écoles bourgeoises, des écoles supérieures de filles et des écoles moyennes; des enfants de treize à quinze ans, 412,345 fréquentaient les écoles de répétition, les autres différents établissements secondaires. Les 2,117,582 écoliers comprenaient 1,136,572 garçons et 981,010 filles.

Il y avait 16,870 écoles primaires, savoir: 16,619 écoles élémentaires, 61 écoles supérieures, 173 écoles bourgeoises et 17 écoles supérieures de filles. Ces écoles se répartissent ainsi, quant au caractère de l'établissement : 812 écoles de l'État, 1934 écoles communales, 13,904 écoles confessionnelles et 220 écoles privées. En ce qui concerne le sexe des élèves, il y avait 14,311 écoles mixtes, 1204 écoles de garçons et 1355 écoles de filles.

Le personnel enseignant comprenait 25,133 maîtres et maîtresses, dont 22,133 seulement étaient munis d'un brevet de capacité; le nombre des instituteurs était de 21,695, celui des institutrices, de 3438.

Belgique. — Le 36e congrès de la Fédération belge des instituteurs a eu lieu à Louvain du 3 au 6 septembre. On y a traité les questions suivantes : Projet de répartition des instituteurs en trois classes de traitements; situation des orphelins des instituteurs et moyens de l'améliorer; élaboration d'un programme de l'enseignement primaire pour les trois catégories d'écoles. Les organisateurs avaient en outre placé à l'ordre du jour une protestation contre le projet de subventionner toutes les écoles libres, projet soutenu à la fois par les catholiques et par un publiciste radical, M. Georges Lorand, rédacteur en chef de la *Réforme*. Un projet semblable aboutirait naturellement à la destruction de l'enseignement primaire public et à son remplacement par des écoles volontaires soit religieuses, soit laïques, que des associations particulières dirigeraient et entretiendraient avec l'argent de l'État (comme cela se pratique en Angleterre). Le Congrès a voté à l'unanimité une énergique protestation « contre ce néfaste projet », et a exprimé le vœu que les écoles publiques, actuellement établissements communaux, deviennent des établissements de l'État

Le Congrès de Louvain n'a réuni qu'un petit nombre de participants, deux cents environ.

« Quelle est la cause de cet insuccès? écrit la *Revue pédagogique belge*. Il faut l'attribuer un peu à la suppression du voyage à prix réduits, ainsi qu'à l'absence de toutes festivités; mais il faut en accuser surtout l'apathie du corps enseignant, qui se contente de geindre encore et toujours, alors qu'il faudrait étroitement s'unir pour étudier ensemble les moyens de rendre à l'école sa popularité première. Mais pour se concerter, pour s'entendre, pour entreprendre campagne, il faut un reste de volonté, d'énergie, et l'instituteur, sous la loi de

1884, est devenu un timoré, un craintif rendant des points au lièvre de la fable.

Voilà pourquoi les congrès languissent; voilà pourquoi les fédérations se meurent. »

Colombie. — A partir du 1er janvier 1893, le journal pédagogiquo de Bogotá, les *Anales de instruccion pública*, s'est transformé et a changé de titre : il s'appelle désormais *Revista de instruccion pública de Colombia*. Dans ses trois premiers numéros, il a publié une série de documents officiels relatifs à la réorganisation de l'instruction publique qui s'est opérée dernièrement dans la république colombienne : ce sont la loi organique sur l'instruction publique, du 13 décembre 1892; le décret du 20 janvier 1893, qui organise l'intruction primaire publique; et le texte des parties restées en vigueur des lois antérieures sur l'instruction publique, du 7 novembre 1888 et du 26 décembre 1890.

Italie. — Après l'adoption de la loi du 26 mars 1893 relative au paiement ponctuel des traitements des instituteurs (voir notre numéro de juillet, p. 95), on s'est demandé si cette loi s'appliquait aussi aux traitements *arriérés*; et un journal de Rome, la *Tribuna*, a publié à ce sujet un article où on lisait: « La loi récemment votée par le Parlement ne dispose que pour l'avenir : c'est-à-dire qu'elle pourvoit au paiement ponctuel des traitements à échoir à partir du 1er juillet 1893. Mais, en ce qui concerne les traitements arriérés, elle ne s'en est pas occupée, et elle ne pouvait pas s'en occuper. »

Heureusement, le ministre, M. Martini, saisi de la question, a jugé que, malgré le silence de la loi, il ne se trouvait pas désarmé à l'égard des communes qui croiraient pouvoir continuer à négliger de payer l'arriéré dû à leurs instituteurs. Il a adressé aux préfets une circulaire dont voici le passage principal :

« Mais, tout en veillant à ce que les receveurs remplissent strictement l'obligation qui leur est imposée de payer régulièrement les traitements à partir du 1er juillet 1893, il est indispensable de pourvoir à la prompte liquidation du passé, et les lois antérieures donnent des moyens suffisants pour contraindre les communes à s'acquitter des obligations morales et juridiques qu'elles ont envers les éducateurs du peuple (articles 170, 171 et 174 de la loi du 10 février 1889). Les Conseils scolaires provinciaux auront à examiner d'urgence les réclamations des instituteurs, et les juntes administratives provinciales devront seconder les autorités scolaires dans leur action, en fixant aux communes débitrices une échéance à bref délai pour le paiement de l'arriéré, et, en cas de refus, en émettant d'office des mandats de paiement à la charge des budgets communaux. Pour atteindre pleinement le but, je compte sur l'énergie des préfets, qui, dans les cas extrêmes, pourront employer aussi d'autres moyens coercitifs plus efficaces, et en particulier l'envoi d'un commissaire aux frais de la commune, mesure qu me paraît, plus que toute autre, propre à secouer l'apathie des communes insoucieuses du bien-être de leurs instituteurs. »

— L'*Annuaire statistique italien* donne, sur les progrès de l'instruction primaire, des renseignements intéressants.

En dix-huit ans, de 1871-1872 à 1889-1890, le nombre des élèves qui fréquentaient les écoles primaires publiques s'est élevé de 1,541,790 à 2,188,930. Les écoles du soir et les écoles dominicales ont beaucoup diminué; elles ne donnaient pas de résultats satisfaisants. Les salles d'asile, par contre, sont en progrès : il y en avait 1099 en 1872, avec 130,608 élèves; en 1890 il y en avait 1714 avec 238,263 élèves. Les écoles régimentaires contribuent, pour une part très appréciable, à répandre les connaissances élémentaires et à diminuer le nombre des illettrés. Ainsi, la classe de 1886 comptait 55.70 0/0 de conscrits sachant lire et écrire et 44.30 d'illettrés; quand cette classe a été licenciée, 78.15 des hommes qui la formaient savaient lire et écrire, et il ne restait que 21.85 d'illettrés.

Paraguay. — Le Paraguay possède depuis cette année un nouveau journal pédagogique, *el Normalista*. Nous supposons, sans en être certains, — car il ne contient aucune indication de lieu de publication, — que c'est à Asuncion qu'il s'imprime. Trois numéros seulement de ce journal nous sont parvenus, ceux du 15 février, du 15 avril et des 15 juin-1er juillet 1893; il est fâcheux que le service de la poste entre le Paraguay et la France ne se fasse pas d'une façon plus régulière.

Suisse. — Nous lisons dans l'*Educateur :*

Le bureau de statistique du département fédéral de l'Intérieur vient de publier le résultat des examens de recrues pour 1892. Il ressort de ce document que les examens d'automne 1892 accusent un progrès modeste, mais effectif, puisque, sur 100 recrues examinées, on en compte en moyenne *une* de moins dont les chiffres soient très mauvais. Sur 22,181 recrues, c'est un gain total absolu de 221 par rapport à l'année 1891. Il faut nous en réjouir. En revanche, la proportion des recrues qui ont obtenu de très bonnes notes n'a pas varié.

Les deux tableaux suivants permettront, mieux que tous les raisonnements, de mesurer le chemin parcouru depuis 1881 :

Sur 100 recrues, ont obtenu :

	De très bons résultats, c'est-à-dire la note 1 dans plus de deux branches	De très mauvais résultats, c'est-à-dire la note 4 ou 5 dans plus d'une branche
1881	17	27
1892	22	11

Ce progrès est ainsi réparti au point de vue des diverses branches :

Sur 100 recrues, ont obtenu :

	De bonnes notes, 1 ou 2				De mauvaises notes, 4 ou 5			
	Lecture	Composition	Calcul	Instruction civique	Lecture	Composition	Calcul	Instruction civique
1881	62	43	49	31	14	27	20	42
1892	79	57	60	46	4	10	10	20

— Le Conseil d'État du canton de Vaud (pouvoir exécutif cantonal) a promulgué le règlement suivant pour la surveillance de l'enseignement religieux dans les écoles primaires publiques :

« Il ne sera enseigné, dans les écoles primaires du canton, aucune doctrine religieuse autre que celle de l'Église nationale.

L'enseignement religieux est donné d'après les ouvrages adoptés par le Conseil d'État.

L'enseignement religieux dans les écoles doit avoir un caractère essentiellement historique.

Les commissions scolaires indiqueront chaque année au pasteur chargé de la surveillance de l'enseignement religieux les jours et heures destinés à cet enseignement, ainsi que l'époque des vacances.

Le pasteur assiste, aussi souvent que possible, aux leçons de religion et s'assure de l'état des connaissances des élèves.

S'il y a lieu, le pasteur fait part de ses observations au régent, mais en particulier; au besoin, il les communique à la commission scolaire et au département de l'instruction publique et des cultes.

Le pasteur interroge les élèves sur l'histoire sainte à l'examen annuel des écoles mentionné à l'article 82 de la loi sur l'instruction primaire.

Il transmet à la commission scolaire les notes assignées à chaque élève. »

— Le département fédéral de l'intérieur a fait paraître, à l'occasion de l'exposition de Chicago, une brochure en langue allemande, intitulée *Das schweizerische Schulwesen*, qui donne un tableau très complet et très intéressant de l'histoire de l'instruction publique en Suisse et de son état actuel. Elle comprend cinq sections : I. Développement historique et situation actuelle de l'instruction publique en Suisse, par M. O. Hunziker; II. Tableaux statistiques montrant la fréquentation des établissements d'instruction publique en 1890 et 1891, et les dépenses des communes et des cantons pour les écoles, par M. A. Huber; III. Les examens des recrues, par M. E. Lüthi; IV. Les universités suisses, par M. O. Hunziker; V. Les expositions scolaires permanentes (musées pédagogiques) de la Suisse, par MM. Hunziker (Zurich), Lüthi (Berne), X. (Fribourg), et Guebhart (Neuchâtel).

Union américaine. — On sait qu'aux États-Unis les catholiques ont, sous le nom d'écoles paroissiales, leurs écoles particulières, et que le clergé a jusqu'à présent interdit aux parents, sous la menace du refus des sacrements, d'envoyer leurs enfants aux écoles publiques. Cependant un évêque, Mgr Ireland, avait cru devoir renoncer à traiter l'école publique en ennemie; il avait proposé récemment une politique de conciliation, et avait fait tout exprès le voyage de Rome pour soumettre la question au jugement du pape. Les autres évêques des États-Unis refusèrent de suivre l'exemple de leur collègue, et persistèrent dans leur attitude intransigeante. Or, après avoir fait faire une enquête sur place par un envoyé spécial, Léon XIII, dans une

lettre adressée au clergé catholique des États-Unis, vient de se prononcer en faveur de la conciliation. Le pape reconnaît et sanctionne l'existence de l'école publique, tout en exprimant ses préférences pour l'école paroissiale; il recommande la création d'écoles paroissiales, là où la chose est praticable; mais il approuve également la transformation des écoles paroissiales en écoles publiques (tentée par l'évêque Ireland), à des conditions qui devront respecter les droits des deux parties. Enfin, il défend pour l'avenir, à tous les membres du clergé, de frapper de peines spirituelles les parents qui refuseraient d'envoyer leurs enfants à l'école paroissiale : désormais les enfants catholiques pourront, sans que leurs parents encourent l'excommunication, aller s'asseoir sur les bancs de l'école publique.

ERRATUM. — Dans le numéro du 15 septembre 1893, p. 283, lignes 32-33, *au lieu de* « le Conseil supérieur de l'instruction publique a annulé... », *lire :* « le Conseil d'État a annulé ».

Le gérant : A. BOUCHARDY.

IMPRIMERIE ET LIBRAIRIE CENTRALE DES CHEMINS DE FER.
IMPRIMERIE CHAIX, RUE BERGÈRE, 20. — 20118-9-93. — (Encre Lorilleux).

Nouvelle série. Tome XXIII. N° 11. 15 novembre 1893.

REVUE PÉDAGOGIQUE

LES CONGRÈS SCOLAIRES DE CHICAGO

Nous aurons plus d'une fois l'occasion de revenir sur l'Exposition universelle de Chicago, au point de vue qui intéresse les lecteurs de cette *Revue*, et sur les impressions que nous a laissées un contact trop rapide et trop court, mais cependant utile et suggestif, avec les choses comme avec les hommes de l'Amérique enseignante. Pour aujourd'hui, nous voudrions simplement, en quelques pages, déterminer le caractère original, résumer les travaux des deux congrès pédagogiques, où, pendant deux semaines, du 17 au 28 juillet, nous avons vu se presser des milliers d'auditeurs attentifs et se succéder à la tribune, sur la « plate-forme », comme on dit là-bas, une série de professeurs et d'éducateurs, venus des quatre coins de l'Amérique et aussi de toutes les parties du monde civilisé.

I

Voyons d'abord l'emplacement, le lieu des séances. C'est dans la partie centrale de Chicago qu'il est situé, entre le lac Michigan et l'avenue du même nom, la belle avenue des millionnaires et des hôtels princiers. Pour y arriver, nous traversons quelques-unes des rues les plus bruyantes et les plus animées du cœur de Chicago, celles où la vie commerciale et industrielle déborde plus qu'ailleurs, où il ne ferait pas bon philosopher et rêver, où la foule circule à pas pressés, enfiévrée et ensorcelée par le démon des affaires. Nous voilà en présence de l'édifice que les organisateurs de l'Exposition ont choisi pour en faire le siège des dix-neuf congrès successifs qui, du 15 mai à la fin d'octobre, doivent y tenir sans interruption leurs assises internationales; depuis le

premier qui, non sans intention peut-être, a eu pour objet *le Rôle social de la femme*, jusqu'à ce congrès de Babel, pour ainsi dire, où, en septembre, toutes les religions du globe ont été convoquées et ont pris séance, jusqu'au dernier enfin, celui de l'agriculture, qui, malgré sa date tardive du 16 octobre, et pour être plus pratique que les autres, n'a pas dû rester le moins fréquenté, le moins alléchant pour les hommes du Far-West.

C'est le *Chicago Art Institute*, ou, comme on l'appelle plutôt maintenant, le *Memorial Art Palace*, que nous avons en face de nous : construction modeste et simple, d'une architecture austère, qui semble inviter à l'étude et au travail; dont les dimensions sembleraient considérables, si l'on ne se trouvait à deux pas des bâtiments gigantesques et des maisons à vingt-deux étages qui dominent les rues avoisinantes; et qui enfin devrait paraître récente et neuve, comme elle l'est en effet, si, dans un pays où les choses vieillissent aussi vite qu'elles naissent, l'atmosphère poussiéreuse et fumeuse d'une ville d'usines ne l'avait déjà rembrunie, en donnant à sa façade un air de vétusté respectable.

Nous entrons, et, du premier coup d'œil, nous pouvons juger que le rendez-vous donné aux pédagogues de l'Amérique et de l'univers entier a été entendu. Pour traverser le vestibule, il nous faut fendre les rangs serrés d'une affluence nombreuse, dont les vives causeries révèlent tout de suite à qui l'on a affaire : à des gens qui ont l'habitude de la parole, à des congressistes qui, dans leurs conversations particulières, prennent déjà un avant-goût des grandes discussions annoncées. M. le marquis de Chasseloup-Laubat, notre très aimable introducteur officiel, en sa qualité de représentant du commissariat général, nous prend par la main et nous conduit à travers la foule au cabinet du président du comité des congrès, M. Charles Bonney. Nous retrouverons plus loin M. Bonney, l'infatigable chef qui a été l'âme de tous les congrès de Chicago, qui pendant six mois est resté tout le temps sur la brèche, organisant, dirigeant le travail des autres, mais surtout travaillant par lui-même ; inépuisable orateur, à raison de plusieurs discours par jour, pendant près de deux cents jours. Pour le moment, nous constatons seulement que notre président a une physionomie grave et sévère, — ne nous doutant pas encore que sur sa tête repose le poids de dix-neuf congrès, — et qu'il

nous fait avec une parfaite bonne grâce l'accueil le plus courtois. A ses côtés, nous saluons plusieurs personnages qui nous sont encore inconnus, et aussi notre excellent ami M. Harris, l'éminent secrétaire du Bureau d'éducation, qui, il y a quelques jours, nous a fait avec tant de prévenance les honneurs des établissements d'instruction publique de Washington.

Quelques minutes après, nous sommes installés sur l'estrade officielle, dans le grand *Hall of Washington*, qui, comme une autre salle du même Palais des Arts, le *Hall of Columbia*, avec son amphithéâtre et ses galeries superposées, peut contenir plusieurs milliers de personnes. C'est dans l'une ou dans l'autre de ces deux vastes pièces que se tiendront les réunions plénières, les séances d'inauguration générale et de clôture, tandis que dans d'autres salles plus petites, situées au premier étage, s'assembleront les congrès spéciaux. Ah! les belles salles de réunion, toutes pareilles à celles que nous avons vues dans la plupart des écoles d'Amérique, dans les écoles élémentaires aussi bien que dans les *high schools*, aérées, spacieuses et lumineuses, où, plusieurs fois par mois, pour des conférences ou des lectures, pour des exercices de chant ou des auditions musicales, pour des exhortations morales et religieuses, se rapprochent et se rejoignent les élèves et les maîtres de chaque établissement: sortes de chapelles laïques où se forme et se développe ce que dans notre phraséologie française on appellerait « l'âme » de la maison, c'est-à-dire le sentiment commun, la vie solidaire de l'école!

Nous jetons les yeux sur l'auditoire: les dames y dominent. La coéducation des sexes, commencée dans les écoles, se poursuit dans les congrès. Sur l'estrade d'ailleurs, à nos côtés, il y a aussi des dames, les patronnesses des congrès, égayant des couleurs claires de leurs toilettes nos habits noirs ou nos vestons.

L'Amérique est pour l'étranger le pays des surprises: la première séance des congrès scolaires de Chicago nous en a ménagé quelques-unes. Nous étions tout oreilles, écoutant les souhaits de bienvenue du président Bonney, puis la prière, qui ce jour-là était dite par un évêque protestant, M. Samuel Fallows (un autre jour, c'est un évêque catholique, Mgr Kean, de Washington, par exemple, qui se verra chargé d'appeler les bénédictions du ciel sur les travaux du congrès, et qui sera écouté avec le même

recueillement), enfin quelques autres discours prononcés par des pédagogues américains. Mais voici que M. le président Bonney se retourne vers nous, et, le plus aimablement du monde, présente à l'assemblée la délégation française dont il signale la présence sur la plate-forme. C'est parfait, et nous voilà tout réjouis: ce qui me divertit moins, c'est que du même coup M. Bonney me donne la parole. Je m'excuse de ne savoir pas assez l'anglais pour le parler en public. Et je m'effraie surtout de l'accueil que va faire à un orateur français un auditoire qui, dans sa majeure partie, n'entend pas notre langue, et qui se montre d'ailleurs très jaloux des prérogatives de sa langue nationale. Aussi mon étonnement n'a pas de bornes quand, dès la première ou la seconde phrase de mon improvisation, j'entends les applaudissements éclater... Je me rassieds convaincu qu'on m'applaudit de confiance, et que l'auditoire, n'entendant rien à ce que je disais, m'a attribué toute sorte de belles choses que je n'ai pas dites. Mais pas du tout: ce n'est point cela, et l'on me donne aussitôt l'explication vraie. Il se trouve que le congrès particulier de l'éducation des sourds-muets s'est ouvert précisément ce matin, et les sourds-muets sont venus en nombre assister à notre séance solennelle d'ouverture; non pas, comme vous pourriez croire, en simples spectateurs et pour le seul plaisir des yeux. Les Américains sont gens pratiques: ils ont eu soin d'installer à côté de nous, sur l'estrade, un professeur de sourds-muets, M. Gallaudet, le président du collège national de Washington, qui a pour charge de répéter par gestes à ses élèves les discours prononcés, au fur et à mesure qu'on les débite. Or, M. Gallaudet sait aussi bien le français que l'anglais: de sorte que, sans que je m'en doute, et tandis que je remplis tant bien que mal mon rôle de *leader* de la mission française, M. Gallaudet me traduit comme il a traduit les orateurs qui m'ont précédé... Et voilà comment, grâce à la présence d'une centaine de sourds-muets qui donnaient le branle au reste de l'auditoire, grâce à une double traduction instantanée de français en anglais, et d'anglais en langage mimique, un *Frenchman* et un *French speaker* a pu être applaudi par un auditoire américain!... Aussi bien, en y réfléchissant, je me rappelle que les applaudissements, de quelques secondes en retard, malgré la diligence de l'opérateur, tombaient plutôt sur le

commencement de la seconde phrase que sur la fin de la première.

Nous n'aurions pas donné une idée complète du Palais des congrès, si nous n'ajoutions qu'à l'excellent aménagement de ses vingt-cinq ou trente salles de conférences, à l'agrément partout répandu par les beaux tableaux appendus aux murs, par les statues nichées dans les angles, le *Memorial Art Palace* joignait, temporairement et pour la circonstance, tout le confort désirable : salles de restaurant, bar de rafraîchissements, et presque tout ce qu'on est habitué, en Amérique, à trouver dans un hôtel qui se respecte, le rez-de-chaussée de chaque hôtel étant une sorte de caravansérail où le voyageur peut se procurer tout ce qui est nécessaire à la vie physique et aussi à la vie intellectuelle : lire, écrire, acheter des journaux, des timbres, faire recopier et même imprimer ce qu'on a écrit, etc.

On trouvait donc à la fois à l'hôtel des congrès la nourriture de l'esprit et celle du corps, et plus d'un congressiste a dû être reconnaissant aux organisateurs de leurs soins prévoyants, grâce auxquels il était possible de prendre ses repas sur place pendant les suspensions de séances. C'est qu'elle n'était pas précisément une vie de fainéants, la vie des congressistes de Chicago; et j'ai idée que la règle des *trois huit*, si populaire en Amérique, celle qui n'accorde au travail que huit heures sur vingt-quatre, a reçu plus d'un accroc aux congrès de juillet : ouvertes à huit heures ou à neuf heures du matin, reprises dans l'après-midi, les réunions ne se sont terminées souvent qu'à onze heures du soir ou à minuit.

A quoi ont été employées ces longues et multiples séances, nous le dirons tout à l'heure; mais, dès à présent, et à ne considérer que l'aspect extérieur des choses, quiconque y a assisté peut affirmer qu'elles ont été vivantes et entraînantes. Beaucoup de monde partout; une assiduité constante et jamais lassée dans toutes les sections; un grand nombre de mémoires préparés à loisir et de lectures intéressantes; un non moins grand nombre d'improvisations; le tout suivi de discussions pleines d'entrain et qui parfois n'en finissaient pas : en un mot, une académie internationale, où étaient agitées, en pleine liberté, par des hommes de tout pays et de toute opinion, les questions qui dominent toutes les autres questions, celles « qui enveloppent toutes les autres, comme le ciel enveloppe la terre », les problèmes

de l'éducation sous toutes ses formes et à tous ses degrés.

Elles resteront dans notre souvenir, ineffaçables et toujours présentes, ces heures instructives et fécondes que nous avons passées en compagnie de tant d'hommes et de femmes distingués, passionnés comme nous-mêmes pour le progrès et la réforme continue de l'instruction. A supposer d'ailleurs que notre intelligence eût la mémoire courte et qu'il lui arrivât d'oublier tout ce que nous avons appris en les écoutant, nos sens, moins oublieux, se rappelleront toujours dans quelles conditions nous les écoutions. Vous souvenez-vous, mes chers compagnons de délégation, avec quelle chaleur intolérable nous étions aux prises, apprenant à la sueur de nos fronts à mieux comprendre ce que vaut le climat tempéré de la douce France, et réduits à connaître le péché d'envie, quand, certains soirs, n'ayant pas pris les mêmes précautions, nous apercevions le président du congrès qui, sans façon, s'installait sur l'estrade, un éventail à la main? Et les bruits qui, de toutes parts, envahissaient nos salles de séances, comment nos oreilles ne s'en souviendraient-elles pas? Quiconque connaît Chicago sait bien qu'il n'y faut espérer nulle part la paix et le silence. De l'endroit où nous sommes, nous percevons le cri strident des sirènes; des steamers de toute grandeur sillonnent le grand lac, dont, par les fenêtres ouvertes, nous apercevons les flots souriants et bleus. Non loin de nous gronde, dans son roulement continu et sourd, le va-et-vient des tramways, des voitures, des camions, la circulation énorme des grandes artères de la cité. Et ce n'est pas tout : entre les bords du lac Michigan et le Palais des Arts courent, tout le long de la rive, les rails d'une grande ligne de chemin de fer, l'*Illinois Central:* les trains se succèdent, les machines sifflent, et la cloche, la fameuse cloche des locomotives américaines, sonne son tintement mélancolique. Combien de fois tout ce vacarme étourdissant n'est-il pas venu couvrir la voix et couper la parole des orateurs du congrès? Et cependant, quelque désagréables que fussent ces bruits pour les oreilles sensibles ou simplement attentives, ils avaient le mérite de nous rappeler, par un saisissant contraste, en face d'un auditoire studieux, comment un grand peuple sait associer le culte de la pensée au maniement des dollars, être à la fois le plus ardent pour les choses de l'esprit et le plus possédé de la passion des affaires; ils ne nous laissaient

pas oublier un instant de quelle ville nous étions les hôtes, d'un des centres les plus puissants de la production industrielle et des échanges commerciaux; de cette prodigieuse cité de Chicago, la cité « magique », comme on l'appelle en Amérique; magique, en effet, puisque au lieu des quelques centaines d'habitants qu'elle comptait en 1831, elle en possède aujourd'hui un million et demi, et que, détruite en grande partie par le terrible incendie de 1870 qui lui dévora 17,500 maisons, renaissant de ses cendres avec une merveilleuse rapidité et du même coup se transformant, la ville de bois d'il y a vingt ans est aujourd'hui une ville de pierre, de brique et de fer.

II

Nous n'avons pas la prétention de présenter un compte-rendu complet des congrès d'éducation tenus à Chicago : il y faudrait trois ou quatre fois plus de développements que nous ne pouvons nous en permettre ici.

Disons d'abord qu'il y a eu deux congrès, sans que nous ayons tout à fait compris pourquoi : cette dualité présentant l'inconvénient de créer une sorte de double emploi. Le premier a duré du 17 au 24 juillet : il était organisé par le comité local de Chicago, sous la présidence générale et la direction très active de M. Charles Bonney; le second, dont M. Harris a été l'âme, s'est prolongé pendant quatre jours, du 25 au 28 juillet : il était placé sous le patronage de l'*Association nationale d'éducation*, et semblait par conséquent prétendre à une représentation plus complète, à un effort plus collectif de la République des États-Unis tout entière. Mais, légèrement distincts dans leurs origines et dans quelques parties de leurs programmes, les deux congrès successifs ne l'ont pas été dans leur organisation; ils nous ont paru se ressembler comme des frères, et ce que l'on peut dire des caractères généraux de l'un s'applique aussi à l'autre.

De ces caractères généraux, le plus saillant, celui qui peut-être a le plus contribué à donner aux congrès de Chicago leur physionomie propre, c'est que les programmes des questions à étudier étaient aussi larges, aussi étendus que possible. Aux congrès de l'exposition universelle de Paris en 1889, on s'en souvient, les sujets inscrits à l'ordre du jour étaient en tout petit

nombre: trois au congrès de l'instruction primaire; cinq au congrès de l'enseignement secondaire et de l'enseignement supérieur. A Chicago, la méthode adoptée a été toute différente. On a voulu de parti pris « faire grand », poser toutes les questions, sans établir aucune limite. C'est le champ entier de l'éducation, considérée dans ses principes, dans ses fondements psychologiques, étudiée sous toutes ses formes, dans toutes ses conséquences, dans ses applications de tout ordre, qui a été ouvert aux discussions des congressistes. Le recueil des travaux du congrès, quand il sera publié, constituera une véritable encyclopédie pédagogique.

Il suffira, pour s'en convaincre, de parcourir les programmes des deux congrès. Dans le premier, pas moins d'une douzaine de numéros, donnant lieu chacun à autant de congrès spéciaux. Nous énumérerons les principaux dans l'ordre chronologique où ils ont été tenus: La vie des étudiants dans les collèges et les universités; — l'éducation manuelle et artistique; — les jardins d'enfants; — l'instruction des sourds-muets; — l'éducation générale; — le chant et la déclamation *(the representative youth)*; — les Universités circulantes, l'Université pour tous *(University extension)*; — l'éducation des aveugles; — le système américain d'éducation de Chautauqua; — la sténographie; — les associations fraternelles des collèges; — la haute éducation ou l'enseignement supérieur; et nous en oublions. Dans le second, les mêmes sujets reviennent pour la plupart, et on y en a joint d'autres, dans un plan d'ensemble beaucoup mieux coordonné. En voici la liste complète : 1° l'éducation supérieure *(higher education)*; 2° l'éducation secondaire; 3° l'éducation élémentaire; 4° les jardins d'enfants; 5° l'inspection des écoles; 6° l'instruction professionnelle des maîtres; 7° l'instruction artistique; 8° la musique vocale; 9° l'instruction technologique; 10° l'instruction industrielle et manuelle; 11° l'éducation commerciale *(business education)*; 12° l'éducation physique; 13° la psychologie rationnelle dans ses rapports avec l'éducation; 14° la psychologie expérimentale; 15° la presse pédagogique.

La méthode qui, au lieu de concentrer l'attention et les efforts d'un congrès sur un petit nombre de questions méthodiquement choisies, les divise et les éparpille sur toutes les questions ou à

peu près toutes, a certainement des inconvénients : il y a moins de chances alors pour qu'on puisse approfondir les matières proposées et aller jusqu'au fond des sujets traités. Un autre désavantage, que nous avons ressenti vivement à Chicago, c'est qu'au sortir des séances générales, où tout le monde était réuni, il nous fallait nous séparer pour suivre tel ou tel des congrès spéciaux, pour faire choix de celui vers lequel nous dirigeaient nos aptitudes ou nos goûts, et renoncer à profiter de tous les autres. Des congrès aussi touffus, aussi prodigues de séductions variées dans la profusion de leurs études, nous faisaient regretter de n'avoir pas le don de l'ubiquité. Nous aurions voulu être partout à la fois, et c'était impossible. Tandis que nous écoutions les orateurs de la section de l'enseignement supérieur, la faible épaisseur des cloisons de bois laissait arriver jusqu'à nos oreilles, venant de la salle voisine, l'écho des gracieux chants d'enfants, des chœurs de filles et de garçons, qu'on présentait aux membres du congrès de la déclamation et de la musique. Un autre jour, c'étaient les deux congrès de la psychologie appliquée à l'éducation, — la psychologie rationnelle d'une part, sous la présidence du vénérable Mac Cosh, un des vétérans de la pédagogie américaine, d'autre part la psychologie expérimentale, sous la direction de M. Stanley Hall, le président de la jeune Université Clark, qui tenaient leurs séances en même temps. Il fallait bien opter, et nous sommes allés nous ranger sous la bannière de M. Stanley Hall, sacrifiant à la réunion où tant de choses intéressantes ont été dites sur la psychologie de l'enfant celle où l'on discutait, dans un esprit de rationalisme élevé, soit la psychologie de la volonté d'après Wundt, soit même la thèse du premier principe et le onzième livre de la *Métaphysique* d'Aristote.

En revanche, la méthode adoptée à Chicago offre des avantages incontestables, et l'événement a prouvé qu'elle pouvait aboutir à des résultats heureux et féconds. En étendant, en élargissant le cercle des problèmes à discuter, il est évident qu'on excite davantage l'intérêt, qu'on sollicite le concours d'un plus grand nombre d'éducateurs. Un programme restreint ne saurait attirer qu'une affluence limitée. A Chicago, au contraire, on savait d'avance que toutes les curiosités seraient satisfaites, que chacun y trouverait son compte ; professeurs d'Universités ou de collèges, maîtres et

maîtresses des écoles normales, des écoles de grammaire ou des écoles élémentaires, professeurs de spécialités, telles que le travail manuel, la musique ou le dessin, instructeurs des aveugles et des sourds-muets, tout le monde était prévenu que, dans l'une ou dans l'autre des différentes sections d'un congrès réellement universel, chacun aurait quelque chose à dire, ou tout au moins quelque chose à apprendre. De là, l'extraordinaire animation des congrès de Chicago. Nous ne pensons pas qu'on ait jamais vu un aussi grand concours de pédagogues de tout ordre : et le président Angell, de l'Université du Michigan, qui a été un des *leaders* les plus brillants du congrès, avait raison de s'écrier : « Jamais jusqu'ici on n'avait assisté dans ce pays à un tel spectacle, à une manifestation aussi imposante de l'intérêt qu'excitent les choses de l'éducation! » S'il est vrai, comme nous le pensons, que le succès d'un congrès doit se mesurer au nombre des adhérents qu'il réunit, nous pouvons affirmer dès à présent que les congrès de Chicago ont merveilleusement réussi. Les résultats immédiats, positifs, d'un congrès quelconque, quelle que soit la valeur de ses membres, sont toujours incertains. On n'y fait pas de découvertes ; il n'est pas question d'y trouver la solution définitive des problèmes qui y sont soulevés. Ce qui importe, c'est qu'un grand nombre d'idées y soient échangées que la réflexion fécondera plus tard ; c'est que des relations y soient nouées, que la correspondance entretiendra : et, à ces divers points de vue, nous estimons que la première chose à demander, quand on s'enquiert des destinées d'un congrès, c'est : « Combien y avait-il de personnes ? »

Il y avait foule à ceux de Chicago, et dans cette foule — c'est un des points caractéristiques que nous tenons le plus à relever — les femmes dominaient par le nombre. Elles étaient partout : dans l'auditoire, sur l'estrade, dans le cabinet du président, dans les couloirs, empressées et aimables. Et ce n'est pas seulement comme auditrices, comme spectatrices ou comme curieuses, qu'elles nous prodiguaient leur agréable et souriante présence ; c'était aussi pour intervenir, à leur heure, dans les discussions savantes, et pour y rivaliser avec les hommes, soit par leur compétence technique, soit par l'éloquence de leur langage. On paraît assez disposé à se plaindre de la femme, en Amérique, et nous avons entendu mainte doléance, d'où il résulterait que les *misses* et les

ladies négligent trop les soins du ménage, laissant aux maris le soin de porter les enfants dans leurs bras, s'oubliant dans la nonchalance et la paresse, et que, insoucieuses enfin des devoirs de leur sexe, elles se virilisent trop et singent les hommes. Quant à nous, qui n'avons guère fréquenté que des femmes enseignantes, nous n'avons rien vu qui justifiât ces critiques. C'est à nos yeux un des mérites des Américaines d'avoir conquis, mieux que les Européennes, le rôle prépondérant qu'il convient à la femme de prendre dans l'éducation des enfants; c'est l'honneur des femmes américaines de justifier la confiance qu'on attribue là-bas à leurs qualités éducatrices.

L'élément féminin des congrès ne comprenait pas d'ailleurs que des institutrices, répondant à l'appel de leur devoir professionnel: il y avait aussi des femmes du monde, désireuses de témoigner l'intérêt qu'elles portent au développement de l'éducation. Nous avons regretté sans doute que M[me] Potter Palmer, dont tout le monde parlait à Chicago, l'organisatrice du Palais des femmes à l'Exposition, la présidente générale des congrès, dont le nom était inscrit à la première page de tous nos programmes de travail, ne trouvât pas le temps, au milieu de ses nombreuses occupations, de faire au moins une apparition dans nos meetings scolaires. Les délégués étrangers surtout avaient le vif désir de rencontrer et de voir la femme distinguée qui leur apparaissait être en ce moment-là comme la souveraine, la reine de Chicago. A défaut de la présidente, nous avons du moins entendu la vice-présidente, M[me] Charles Henrotin, femme du consul de Belgique. Nous l'avons applaudie, quand elle a dit, entre autres choses excellentes : « La femme est le lien naturel entre l'enfant et l'Université »; et quand elle a proclamé comme un fait accompli « l'avènement de la femme dans le royaume de l'éducation ». Un des effets les plus heureux des congrès de Chicago aura été de manifester et de mettre en lumière cette participation de la femme américaine non seulement à la pratique, mais à la théorie, à la discussion publique des principes de l'éducation. « Il y a cinquante ans, disait avec enthousiasme une des congressistes, miss Susan B. Anthony, les femmes n'étaient pas autorisées à parler en public... Aujourd'hui, ajoutait-elle, les femmes sont en train de s'affirmer et de prendre leur place dans toutes les parties de l'œuvre du monde. Le monde

est transformé! C'est une révolution complète! » Heureuse révolution, qui, pour être plus avancée en Amérique que partout ailleurs, ne s'en accomplit pas moins en Europe, au grand profit des femmes, qui trouvent dans l'enseignement des emplois honorés, au grand profit des enfants, dont les âmes s'épanouissent peut-être plus librement sous la douce pression d'une main féminine.

Les femmes ont beaucoup parlé et bien parlé, à Chicago comme partout; les hommes, nous a-t-il semblé, mieux qu'ailleurs. C'est une des qualités générales que j'ai eu le plaisir de constater chez les pédagogues américains, qu'ils ont le don de la parole, qu'ils s'expriment avec une extraordinaire facilité, avec une remarquable abondance de mots. Chez nous, il n'est pas rare de rencontrer des hommes très distingués, écrivains ou savants renommés, dont l'élocution est pénible, qui s'expriment difficilement, par timidité ou pour toute autre cause. Rien de semblable en Amérique. Le plus modeste instituteur, aussi bien que le plus éminent président d'Université, se présente à la tribune avec aisance, et y expose ses idées avec netteté toujours, avec éloquence souvent. Il semble que dans ce pays le don de la parole soit inné. Les médisants hasarderont peut-être que cela tient à ce que le *speaker* américain se contente généralement de développer des idées très générales, très simples et même superficielles, qu'il n'a point, comme l'orateur français, le souci d'être original et neuf, subtil et profond, ni cette préoccupation de l'élégance dans la forme qui chez nous paralyse tant de dispositions oratoires. Nous croyons plutôt que l'éloquence très réelle des Américains procède de leur éducation. Dès le collège, dès l'Université, ils sont accoutumés à affronter un auditoire. Le talent oratoire suppose certaines qualités de courage. Or il n'y a pas une nation au monde où la vie universitaire soit au même degré une école de courage. L'éducation américaine est essentiellement une éducation du caractère : l'intelligence n'y est pas au premier plan, et, dans l'intelligence elle-même, ce qu'on s'attache à développer, c'est moins cet esprit d'analyse qui peut parfois, par sa finesse même, gêner l'essor de la parole et en retarder le mouvement, que cette vigueur, cette promptitude de conception qui favorise et prépare un débit net, une élocution rapide et facile. Et voilà comment l'Américain va droit devant lui, marche carrément au but, sans

s'inquiéter des obstacles, dans ses discours comme en toutes choses, intrépide en paroles, comme il l'est en action dans les manœuvres du sport athlétique ou dans l'exécution de ses entreprises industrielles.

J'ai été particulièrement frappé de cette aptitude à exprimer fortement et vivement sa pensée, dans les discussions improvisées qui suivaient la lecture de tel ou tel mémoire préparé à loisir : discussions qui n'étaient pas seulement des passes d'armes brillantes, mais où les objections se pressaient, où les observations personnelles de divers auditeurs venaient contredire ou corroborer la thèse de l'orateur. D'ordinaire, dans les réunions de ce genre, quand un congressiste a fini de lire son manuscrit, l'auditoire se contente d'applaudir, et on passe à une autre lecture. A Chicago, la discussion était toujours ouverte, et plus d'une fois elle s'est prolongée plus longtemps que l'exposé qui lui avait donné naissance. Au congrès de la psychologie expérimentale, par exemple, le professeur Earl Barnes, de l'université de Leland Stanford, avait donné communication d'un très intéressant travail intitulé *Etude sur la théologie des enfants*, où il montrait, en s'appuyant sur une multitude de faits, comment l'imagination puérile se représente le ciel, la divinité et les autres incarnations de la religion. Tout aussitôt a commencé un débat des plus animés, auquel plus de dix personnes ont pris part : c'était un feu croisé d'observations et de répliques, M. Barnes revenant plusieurs fois à la charge, et ses contradicteurs ne cessant de le harceler, jusqu'à ce qu'enfin le président, M. Stanley Hall, s'est cru obligé d'intervenir et de clore, par le coup de marteau traditionnel, une discussion qui menaçait de s'éterniser. Je me rappelle encore la physionomie navrée de la brave institutrice qui pensait sans doute avoir encore quelque chose d'intéressant à nous dire, quoiqu'elle fût la dixième ou la douzième à parler sur le même sujet, et qui s'est rassise toute dépitée, le président ne lui accordant pas la parole...

De même, au congrès de la presse pédagogique, que présidait M. Henri Barnard, le fondateur du célèbre *American Journal of Education*, l'un des hommes que l'opinion publique aux États-Unis salue avec raison et vénère comme un des maîtres de la pédagogie nationale. Là aussi, j'ai pu constater avec quelle facilité

l'improvisation coulait des lèvres américaines. Je venais de lire moi-même un *papier*, comme on dit, sur le développement et l'état actuel des journaux français d'éducation; et il convient que j'ajoute que cette lecture faite en langue française avait fait déserter une partie de mes auditeurs, ceux tout au moins qui m'avaient écouté sans me comprendre. Mais il en restait assez pour que ma peine ne fût point perdue; et en effet, après moi, M. James Mac Alister, président de l'institut Drexel, de Philadelphie, M. C. C. Rounds, principal de l'école normale de Plymouth, dans l'État de New-Hampshire, M W. S. Monroe, de l'université Leland Stanford de Californie, d'autres encore, dont j'oublie les noms, prirent successivement la parole, non pour critiquer ce que j'avais dit, mais simplement pour y chercher l'occasion de rendre à la France et à la pédagogie française un hommage des plus sympathiques, dont j'ai été profondément touché. Voici d'ailleurs comment un journal américain, le *School Bulletin*, de Syracuse, N. Y., a rendu compte de cette partie du congrès : « M. Mac Alister se lève, et avec infiniment de tact, il exprime la gratitude de l'assemblée pour l'historique qui venait d'être présenté; il en prend texte pour insister sur les merveilleux progrès que la France a accomplis dans le domaine de l'éducation, pendant ces vingt dernières années. Ce qu'il disait était si bien dit et si vrai, que les yeux de M. Compayré brillaient, et laissaient voir le sentiment de fierté que devait éprouver un vrai *Frenchman* à entendre faire ainsi l'éloge de sa patrie... Après lui, le principal C. C. Rounds s'exprime dans le même sens, rappelant ce qu'il devait personnellement aux travaux de M. Ferdinand Buisson, le directeur de l'enseignement primaire, et aux autres pédagogues français; il parla avec une conviction profonde, et M. Compayré dut se retirer satisfait... » Très satisfait en effet d'avoir provoqué, en faveur de la France, des manifestations aussi flatteuses, et encore plus ému: surtout en entendant, quelques minutes après, M. Barnard lui-même, avec l'autorité de son grand âge, avec l'accent encore puissant de sa voix prophétique, s'incliner à son tour devant les progrès et les transformations de notre éducation nationale et s'écrier: « Les Français d'aujourd'hui ont eu l'honneur de réaliser et de mettre en pratique les grandes idées de leurs pères de 1789. »

III

Sans doute, c'est aux éducateurs américains qu'il faut attribuer la plus grande part dans le succès des congrès de Chicago : aux hommes dévoués qui les ont organisés avec tant de zèle, et qui, pendant toute la durée de la session, n'ont cessé de déployer une si utile activité, causant avec les uns, encourageant les autres à prendre la parole, enfin dirigeant les discussions et y prenant part à l'occasion; et aussi à tous ceux qui, par leurs nombreuses communications, nous ont permis de pénétrer par la pensée dans la vie intérieure des écoles des États-Unis, et de nous rendre compte des méthodes, des programmes qui y sont suivis, de l'esprit général qui les dirige et des réformes qui y sont tentées.

Mais, malgré la prépondérance naturelle de l'élément américain, les congrès de Chicago n'en ont pas moins été tous deux des congrès internationaux, dans la plus large acception du terme, bien qu'un seul, le second, se donnât officiellement ce nom. L'appel adressé au monde entier avait été entendu. On est venu à Chicago, malgré l'éloignement, malgré les difficultés du voyage, de tous les coins de l'univers. Et ce serait un calcul intéressant à faire, dans le goût des Américains, de rechercher combien de kilomètres parcourus et aussi combien de dollars dépensés pourrait bien représenter la venue à Chicago de délégués de tant de nationalités diverses. L'Angleterre, la Russie, l'Allemagne, l'Autriche-Hongrie, l'Italie, l'Espagne, la Suède, le Danemark, la Turquie, la France, presque tous les États européens avaient envoyé des représentants. Il serait impossible de les citer tous, encore moins d'énumérer tous les travaux dont ils ont enrichi le livre d'or des congrès. Contentons-nous de rappeler quelques noms. Le Dr Stephan Wætzoldt, commissaire général de l'Exposition allemande, a pris pour sujet de sa communication les réformes scolaires en Allemagne, et, quoiqu'il parlât dans sa langue natale, il a su intéresser ses auditeurs, en instituant une comparaison étudiée entre le système pédagogique allemand et ceux des autres nations. Le prince Wolkonsky, délégué du ministère de l'instruction publique de Russie, avec une éloquence brillante qui lui a valu les applaudissements de l'assemblée, toutes les fois

qu'il a pris la parole, a fait connaître les progrès de l'éducation supérieure des femmes dans son pays; un autre jour, il a pris texte du mot « international », épithète des congrès, pour souhaiter que l'œuvre de ces congrès fût une œuvre de fraternité, d'humanité, et pour déclarer qu'il valait mieux être un homme que simplement un Américain, un Allemand, un Italien ou un Russe. Peut-être, prononcées en France, ces paroles, légèrement internationalistes, n'auraient-elles pas eu le même succès qu'en Amérique; l'idée de patrie, quelque développée qu'elle soit dans les cœurs américains, chez un peuple qui vit en paix dans la tranquille possession incontestée de son immense et magnifique territoire, l'idée de patrie n'éveille pas le même frémissement intime que chez les peuples d'Europe, toujours défiants les uns des autres, toujours sur le qui-vive. Le marin russe, par cela même qu'il est russe, nous plaît mieux que l'homme idéal du prince Wolkonsky. Tout autre a été le caractère spécial et technique de l'allocution du professeur Bela Kréczy, délégué de Hongrie, qui a discuté, comme on ferait dans un conseil académique, la question de savoir si c'était l'algèbre ou la géométrie qui devait être placée au premier rang dans le cours d'études de l'enseignement secondaire. Le professeur W. Lagerstedt, délégué de Suède, a lu un mémoire sur l'organisation de l'instruction publique suédoise. M. Edouard Boos-Jegher, envoyé de la Confédération suisse, a disserté sur cette question : « Les garçons et les filles doivent-ils recevoir la même instruction industrielle et manuelle à tous les degrés? » Mme Fanny Zampini-Salazar, députée par l'Italie, a parlé, non sans quelque partialité, et avec une visible inspiration germanique, du mouvement des Universités italiennes. Les Anglais avaient surtout délégué des dames : Mlle Hughes, directrice de l'école normale de Cambridge, dont les observations ont porté sur l'éducation professionnelle des maîtres et des maîtresses de l'enseignement secondaire; Mme Bergman Oesterberg, Mlle Sophie Bryant, de Londres, se sont occupées, la première, du développement des écoles de gymnastique suédoise en Angleterre, la seconde « de la fonction essentielle du professeur ». M. James Sully, le célèbre psychologue, avait tenu à contribuer au congrès de la psychologie expérimentale par une étude « sur les rêves », qui, comme beaucoup d'autres mémoires, notam-

ment ceux de Mlles Fawcet et Beale, de Londres, « sur l'éducation universitaire des femmes », ont été lus par des congressistes de bonne volonté, ou seront tout au moins imprimés dans le recueil général des travaux des congrès. Rappelons enfin que Mlle Cervantès nous a entretenus des progrès de l'instruction des femmes en Turquie, et que, sous le coup de l'émotion causée par ses paroles, le congrès a décidé qu'un télégramme serait adressé par câble au sultan pour le féliciter sur l'heure.

Mais ce n'est pas l'Europe seule qui était représentée à Chicago. Le Japon, l'Australie, y avaient aussi leurs délégués : Mlle Eliza Ruhannah Scidmore, Mlle Annie Howe, toutes deux du Japon, ont discuté, l'une, « la question de l'étude de la géographie dans les écoles élémentaires », l'autre, « l'institution des jardins d'enfants, considérée comme un facteur essentiel dans les missions étrangères ». Le Dr Hidesaburo Indo, de la Société nationale d'éducation du Japon, a analysé la pédagogie de Confucius. M. Sidney Scott, de Melbourne, a exposé les progrès de la sténographie en Australie. Mlle Catherine Spence, d'Adélaïde, a parlé de l'éducation « comme préparation aux vertus sociales et civiques ». Au congrès de l'instruction des aveugles ont figuré des éducateurs chinois et australiens. Et, enfin, une des plus curieuses communications faites au congrès de l'enseignement supérieur a été celle de M. John Fryar sur « la haute éducation en Chine ».

Les autres parties de l'Amérique du Nord et de l'Amérique du Sud ne s'étaient pas laissé oublier. Le Canada, le Canada anglais surtout (je ne sais pourquoi les Canadiens français, qui se signalaient à l'Exposition par un *exhibit* scolaire des plus soignés, n'ont pas jugé à propos de figurer aux congrès), a eu pour interprètes autorisés M. James L. Hughes, inspecteur des écoles de la ville de Toronto, et M. Ross, ministre de l'instruction publique de la province d'Ontario : une grande province que l'Ontario, puisqu'elle ne compte pas moins de 9,000 professeurs de tout ordre et de 500,000 élèves. De l'Uruguay et du Chili, étaient venus le Dr Alberto Gomez Ruano, commissaire de l'Exposition scolaire de l'Uruguay, et Don J. Abelardo Nuñez, inspecteur de l'instruction primaire au Chili. Il n'est pas difficile de comprendre pourquoi le Brésil et la République Argentine, qui malheureusement en ce moment ont d'autres soucis, manquaient à des congrès où, en

des temps meilleurs, ces deux nations, si éprises de l'éducation, auraient marqué brillamment leur place.

L'Afrique elle-même, le « continent noir », n'était pas sans représentants. L'Égypte avait envoyé M. Onsi, directeur de l'Institut des aveugles du Caire; et M. Benjamin Buisson, mon excellent compagnon de la délégation française, me pardonnera si je le compte aussi, en sa qualité de directeur de l'école normale de Tunis, du collège Alaouï, parmi les ambassadeurs de l'Afrique.

C'est donc l'universalité du globe qui avait répondu à l'invitation des États-Unis, excitée un peu sans doute par la curiosité bien naturelle de voir les merveilles de la *World's Fair*, de visiter l'Exposition universelle, mais mue aussi par la double pensée de travailler au progrès de l'éducation et de manifester quelle large place la grande République américaine occupe dans l'imagination de l'humanité. Chicago a été bien réellement, pendant quelques jours, le centre de la pensée pédagogique du monde. Presque toutes les races humaines civilisées s'y étaient donné rendez-vous. Les nègres y ont eu leurs congrès spéciaux, congrès un peu trop homogènes peut-être, un peu étroits et fermés, où a été discutée avec passion la question des progrès de la condition sociale pour les hommes de couleur en Amérique, et où l'on a dit, entre autres choses, non sans quelque esprit de défiance sectaire, que « pas un blanc n'était capable de traiter sensément la question » *(no white person could discuss the negro question intelligently)*. Si des congrès doivent être avant tout des bureaux de renseignements, des ateliers de documents rassemblés, d'informations abondantes recueillies de toute main, nul doute que ceux de Chicago n'aient satisfait aux lois du genre. Quiconque y a participé en est revenu avec une provision énorme de faits et d'idées. Et le profit eût été plus grand encore, si, par impossible, au lieu de se produire simultanément, les réunions des vingt-cinq ou trente congrès distincts s'étaient succédé l'une après l'autre: c'est alors que, devant ce défilé et cette longue théorie de pédagogues, s'ingéniant chacun à sa façon pour expliquer la nature et le mécanisme des institutions scolaires de son pays, on aurait pu, sans dérangement, même sans quitter son fauteuil, faire pédagogiquement le tour du monde!

IV

Dans tout ce vaste étalage, ce que nous avions le plus à cœur de reconnaître et de distinguer, c'était, on s'en doute bien, tout ce qui intéresse la pédagogie américaine elle-même : d'abord, bien entendu, le détail positif des choses, mais surtout, ce qu'il est bien plus difficile de découvrir, les principes généraux qui président à l'enseignement, les tendances qui orientent l'éducation dans un sens ou dans un autre, en un mot l'esprit pédagogique américain. Ce n'est pas en quelques lignes que nous pourrions même esquisser une pareille étude : nous noterons seulement quelques points.

En premier lieu, les Américains nous ont paru très convaincus de la nécessité de se perfectionner eux-mêmes, d'aller toujours plus loin et plus haut, dans la voie des réformes, vers l'idéal de l'éducation. Rien chez eux qui ressemble à un contentement superbe, satisfait de son œuvre et ne voyant rien au delà. « En avant » est leur devise en pédagogie comme pour tout le reste. Il suffit de voir à quel point ils sont curieux de ce qui se fait à l'étranger, pour deviner qu'ils ne demandent qu'à faire mieux encore qu'ils n'ont fait jusqu'ici, en s'inspirant des exemples donnés par d'autres nations. De cette curiosité, de ce besoin de voir et de savoir, nous avons eu la preuve dans les visites empressées qu'ils rendaient à notre Exposition scolaire. Comme tous les hommes dont l'esprit est actif et en éveil, les Américains questionnent beaucoup ; et ils ne conversent pas, comme nous le faisons souvent, pour le plaisir de briller, de montrer quelque esprit : non, mais uniquement pour s'enquérir, pour apprendre, pour extraire, par la conversation, de l'esprit de leurs interlocuteurs, tout ce qu'il peut leur fournir de renseignements utiles et appropriés à leurs préoccupations. Ils n'attendent pas qu'on les critique. Je ne voudrais pas les faire plus modestes qu'ils ne sont : ils ne le sont pas du tout ; et plus d'une fois, par leurs réclames, par leur jactance même, ils m'ont rappelé mes chers compatriotes, les Gascons, ces aimables vantards. Cela n'empêche pas qu'ils se rendent compte de leurs défauts, de leurs imperfections. Précisément parce qu'ils aspirent à être les premiers en tout, et que

leur ambition est de surpasser tout le monde, ils ont, grâce à leur clairvoyance, le sentiment de ce qui leur manque encore, et, par suite, ils éprouvent le besoin de chercher ailleurs des modèles plus parfaits. De même que dans l'architecture composite des palais magnifiques qui servaient à la fois de décor et d'abri à l'Exposition colombienne apparaissait beaucoup moins l'originalité, le génie inventif, que l'imitation habile de tous les styles; de même, dans leur système d'éducation, quelque droit qu'ils aient déjà d'en être fiers, ils sont prêts à introduire, à agencer toutes les pièces nouvelles dont une étude consciencieuse des systèmes étrangers leur aura démontré la supériorité. Aussi n'hésitent-ils pas à faire spontanément, sans qu'on les y provoque, l'aveu de ce qu'il peut y avoir de dangereux ou de répréhensible dans les méthodes, dans les procédés qu'ils ont adoptés jusqu'ici. En cela, nombre de lectures faites aux congrès ont été des plus significatives. C'est ainsi que nous avons entendu un mémoire où l'on faisait valoir les avantages de la coéducation des sexes, mais où l'on en signalait aussi les dangers (allocution de Mme Johnston, professeur de l'Université d'Oberlin) ; un autre, où l'on célébrait avec raison la prospérité des Universités américaines, mais où l'on s'inquiétait des tendances trop utilitaires de leur enseignement (allocution de M. Charles Little, professeur de l'Université du Nord-Ouest) Combien d'autres confessions intéressantes n'avons nous pas recueillies, qui témoignaient de la plus complète franchise ! C'est ainsi que le président Angell déclare que la « demi-science et le charlatanisme *(sciolism and humbug)* sont partout ». Le président Blanchard, de Wheaton, s'écrie : « Tous les efforts pour l'éducation seront vains, tant qu'on laissera ouverts dans la seule ville de Chicago 7,000 cabarets *(whiskey shops)* ». Le surintendant Lane constate qu'il y a peu de citoyens des États-Unis qui ne sachent pas lire et écrire; mais que d'autre part « le nombre est considérablement grand de ceux dont l'éducation morale est absolument négligée ». Le professeur Hale, de l'Université de Chicago, se plaint que « les grades de docteur en philosophie et de docteur ès sciences soient conférés légèrement par des établissements de très médiocre valeur ». Dans un autre ordre de faits, l'évêque Samuel Fallows, tout en faisant remarquer que le mal qu'il constate provient de l'accroissement incessant et prodi-

gieux de la population, avoue « que dans les écoles élémentaires de Chicago il manque, à l'heure qu'il est, 60,000 places pour les enfants d'âge scolaire ».

Un peuple qui fait publiquement cet examen de conscience ne saurait passer pour un peuple infatué de lui-même. Il est visible qu'on a, en Amérique, un sentiment profond de l'insuffisance des efforts déjà accomplis, quelque grands qu'ils aient été, et que, se mettant en quête de perfectionnements nouveaux, on regarde du côté de l'étranger, non par vaine badauderie, mais pour s'instruire et se corriger soi-même.

En second lieu, il nous a paru que, dans cette recherche de la perfection, les États-Unis inclinaient parfois à prendre pour modèle et à suivre plutôt l'Allemagne que l'Angleterre ou la France. Nous savions déjà que les étudiants américains préféraient les Universités allemandes aux Facultés françaises, et que ceux d'entre eux qui viennent sur le continent sautaient volontiers par-dessus Paris, pour aller à Berlin ou à Vienne. Mais les congrès, en quelques-unes de leurs parties, ont achevé de nous démontrer la force de l'influence de l'Allemagne dans un pays où l'immigration a établi tant de colonies puissantes d'Allemands : 400,000, dit-on, à Chicago, 200,000 et peut-être plus à New-York, autant à Brooklyn. Une séance tout entière du congrès de l'éducation générale a été consacrée à l'étude des principes pédagogiques de Herbart, et le nombre, comme la qualité, des participants à ce congrès spécial nous a révélé qu'il y avait toute une école de pédagogues américains qui ne jurent que par Herbart, et qui considèrent le philosophe allemand comme le maître par excellence. Il nous eût suffi d'ailleurs, pour nous en convaincre, de parcourir le programme de l'histoire de l'éducation, tel qu'il est établi, par exemple, à l'école normale d'instituteurs de Cook County, dans la ville même de Chicago : les éducateurs français y sont à peine mentionnés, Rousseau est même le seul, je crois, qui y fasse figure ; et c'est à Herbart, à Ziller, à Stoy, à Rein, qu'est attribué le mérite d'avoir fondé une théorie de l'éducation. Je sais bien, et j'ai des raisons personnelles de le savoir, que cette prédilection exclusive pour la pédagogie allemande n'est pas générale en Amérique, que les auteurs français y trouvent bon accueil et qu'on les traduit volontiers. Et, à vrai dire, par ses défauts comme par ses qualités,

l'intelligence américaine me paraît avoir bien plus d'affinités avec la clarté, la simplicité, le caractère social et pratique du génie français, qu'avec la profondeur obscure du génie allemand.

Il n'en est pas moins vrai que notre influence, en fait de science, en matière d'éducation, est contre-balancée, sinon compromise. Sans doute, les romans de Zola, comme ceux de Balzac, sont dans toutes les mains; les danseuses françaises font fureur à New-York, à Chicago; les modes parisiennes aussi. Mais il ne faudrait pas borner là notre ambition; et il n'y a rien à négliger, si nous voulons maintenir aussi l'action de la pensée française et, par le rayonnement de nos œuvres philosophiques et scientifiques, consolider les sympathies de la vieille France et de la jeune Amérique.

En troisième lieu...; mais il nous est en vérité impossible, dans l'espace qui nous est mesuré, d'aller jusqu'au bout de cette analyse. Bornons-nous à indiquer un peu pêle-mêle quelques autres de nos impressions. Et peut-être ce « pêle-mêle » même correspondra plus exactement à la réalité des choses. La pédagogie américaine nous a paru, en effet, présenter les plus étonnants contrastes: elle oscille entre les tendances les plus contradictoires. D'une part, on sait de quel crédit y jouit le sport athlétique, combien on y encourage les exercices physiques, quel enthousiasme soulèvent les parties de *foot ball* ou de *base ball*, auxquelles se livrent, dans des assauts mémorables, les équipes rivales des diverses Universités, de Yale et de Harvard, surtout. On a rappelé, au congrès de l'éducation physique, tout ce qui peut être dit en faveur du développement musculaire, considéré comme un élément de la santé du corps et aussi comme une des sources de l'énergie morale. Mais voici qu'un des membres du congrès, le Rev. C. H. Payne, de New-York, prend la parole et signale, non sans indignation, les mauvais côtés des fêtes annuelles de l'athlétisme: il dénonce les écarts, les excès, la « conduite honteuse » *(disgraceful conduct)* de milliers de jeunes gens qui célèbrent chaque année ce que nous appellerions le *Lendit* de New-York. « Leurs actes, s'écrie-t-il, sont absolument outrageants *(simply outrageous)*. Ils font rougir la ville, témoin de leurs ébats. J'en appelle à tous les présidents des collèges pour qu'ils mettent un terme à ces façons de pratiquer le sport athlétique... »

Vous pensez, comme tout le monde, que l'éducation américaine, éducation de commerçants, d'industriels, d'hommes pratiques, doit avoir pour principe, et cela dès le début, les études positives, les éléments des sciences, tout ce qui prépare des intelligences modernes. Cela est certainement exact dans l'ensemble, mais les tendances mystiques, les réminiscences frœbeliennes ne sont pourtant pas étrangères à l'âme américaine. Dans cette grande société d'hommes d'affaires, d'hommes de gain, l'idée religieuse a des poussées subites. Voici, par exemple, au congrès des jardins d'enfants, M[lle] Marion Forster Washburn, de l'Illinois, qui ne veut pas qu'on enseigne à lire à l'enfant, avant de lui avoir appris à regarder, à écouter, à sentir, dans le grand livre de la nature, « avant qu'on lui ait parlé le langage universel, le langage du symbolisme, qui va directement du cœur de Dieu au cœur de l'homme ».

Autre contraste. Les tendances utilitaires de l'enseignement supérieur en Amérique sont connues; elles ont été signalées aux congrès, nous l'avons déjà dit. Et cependant, en aucun pays du monde, on n'a défendu la cause des études grecques, c'est-à-dire de celles qui sont au plus haut degré des études désintéressées et de luxe, aussi bien qu'on l'a fait dans une des séances tenues à Chicago, où, contre deux ou trois opposants à peine, plus de vingt professeurs d'Universités ont énergiquement maintenu les droits pédagogiques de l'hellénisme, au nom de la tradition d'abord, et aussi à raison de la valeur historique et intrinsèque, de la beauté de la littérature et de la langue grecques.

La conclusion à tirer de ces oppositions, de ces diversités d'opinion, ne serait-elle pas que l'esprit de la pédagogie américaine est avant tout un esprit de liberté, qui laisse la carrière ouverte à toutes les tendances, qui n'impose aucune routine et, débarrassé de toute formule impérative, cherche sans cesse et réalise souvent le progrès. La liberté, dont on salue la belle statue en entrant dans le port de New-York, plane et règne partout aux États-Unis. C'est la liberté qui explique la multiplicité des écoles entre lesquelles se divisent les pédagogues transatlantiques, aussi bien que la surabondance des sectes religieuses, dans un pays où le protestantisme, sous tant de formes et de confessions distinctes, coudoie avec respect le catholicisme; où, dans le catholicisme lui-même, l'unité immuable de la doctrine n'est pas observée, et

qui voit grandir, à côté d'Universités fidèles au pur esprit jésuitique, des Universités catholiques animées d'un tout autre esprit : par exemple, cette belle Université catholique de Washington, récemment organisée avec tant d'éclat par Mgr Kean, qui a été un des orateurs les plus écoutés des congrès de Chicago.

V

Nous ne voudrions pas terminer cet article, quelque nécessairement incomplet qu'il soit, sans remplir un devoir qui nous est doux : celui de faire connaître succinctement quelle a été la participation des membres de la délégation française aux congrès d'Amérique, participation qui a été remarquée, et qui faisait dire à M. Harris, dans un compliment où nous savons d'ailleurs faire la part de l'exagération et de la politesse extrême : « Si les congrès de Chicago ont aussi bien réussi, c'est aux Français que nous le devons! ».

M. Chevrillon, chargé du cours de langue et de littérature anglaise à la Faculté des lettres de Lille, a pris plusieurs fois la parole, s'exprimant en anglais en homme qui l'enseigne, et avec le talent dont ses articles de la *Revue des Deux-Mondes* sur l'Inde et la Palestine — que suivront, nous l'espérons bien, des articles non moins intéressants sur l'Amérique — ont déjà donné la preuve à ses lecteurs. De ses diverses communications, celle qui a été le plus goûtée, c'est le mémoire qu'il a lu sur un sujet qu'il connaît bien : « L'enseignement de la littérature dans les Universités françaises ». Il a particulièrement insisté dans ce travail sur l'importance de l'étude de la langue et de la littérature anglaises; il a déclaré que l'anglais plus que l'allemand convenait au génie de notre race. Les Américains de l'auditoire applaudissaient bruyamment une déclaration qui ne pouvait leur être désagréable, tandis que les délégués d'Allemagne, présents en assez grand nombre, avaient le bon goût de sourire de tout ce que l'orateur disait de sévère à l'adresse de leur langue nationale.

M. Benjamin Buisson — qui n'est pas, tant s'en faut, un inconnu en Amérique, où le nom de son frère est populaire parmi les pédagogues, et où lui-même s'est créé de nombreuses relations lors de l'Exposition de la Nouvelle-Orléans, où il était chargé d'organiser l'exhibition scolaire française — a trouvé au congrès

l'accueil le plus sympathique. Une des séances où il est le plus intervenu est celle où, sous la présidence du général Eaton, le prédécesseur de M. Harris au Bureau d'éducation, il était traité des progrès de l'instruction élémentaire. M. Benjamin Buisson y a présenté un tableau complet de la situation de l'enseignement primaire français, s'attachant à montrer que notre programme d'études est aussi complet que possible, puisqu'il comprend toutes les branches essentielles et même les branches accessoires d'enseignement que les éducateurs américains en sont encore à souhaiter de voir introduire dans le *curriculum* des écoles publiques des Etats-Unis. Il a eu soin d'ailleurs d'ajouter qu'il désirait que la France profitât de plus en plus des bons exemples donnés par l'Amérique dans ses lois et dans ses réformes scolaires. Nous ne saurions mieux définir l'expression produite sur son auditoire par notre excellent collègue qu'en citant une phrase d'un journal américain, le *Texas Journal of Education*, qui, dans son numéro du 16 septembre, disait : « M. B. Buisson a vécu à Londres de longues années, et c'est ce qui explique peut-être cette teinte de dignité anglaise qui s'ajoute chez lui aux allures courtoises d'un diplomate français. »

Une faveur particulière nous a paru s'attacher à la personne et aux discours de Mlle Dugard. Professeur au lycée Molière, Mlle Dugard était tout à fait qualifiée pour rendre compte des progrès accomplis depuis douze ans dans notre enseignement secondaire des filles. Le sujet était neuf pour la plupart des pédagogues américains, qui ont visiblement pris un grand intérêt aux explications que Mlle Dugard leur a fournies sur nos lycées de filles, sur les programmes, sur la durée et la division des études, et aussi sur l'esprit général de l'éducation féminine dans notre jeune démocratie. Les Américaines présentes aux congrès étaient particulièrement attentives, en voyant se dresser devant elles, grâce à l'exposé détaillé de Mlle Dugard, l'image de la femme française, de plus en plus initiée, comme elles le sont elles-mêmes, aux choses de la pensée, à la science, et de plus en plus mêlée à la vie sociale. La curiosité excitée était si grande que, la séance close, les institutrices d'Amérique poursuivaient encore Mlle Dugard dans les couloirs pour l'accabler de leurs questions.

M. H. Martin, directeur de l'école primaire supérieure de Hir-

son, représentait un enseignement qui n'est pas moins en faveur auprès des Américains. On a prêté une attention soutenue aux mémoires qu'il a communiqués, soit sur l'enseignement du travail manuel, sur son histoire et ses progrès, sur les méthodes suivies en France pour le travail du fer et du bois; soit sur l'organisation de nos écoles professionnelles d'éducation, de nos écoles normales de tout ordre. L'accueil engageant qu'il a trouvé dans toutes les parties des États-Unis, depuis New-York jusqu'à San Francisco, auprès des spécialistes de l'instruction manuelle, lui a prouvé avec quelle gratitude ses collègues d'Amérique avaient recueilli ses informations compétentes sur les côtés techniques de notre enseignement primaire.

Enfin M. Serrurier, directeur d'une école primaire au Havre, outre une communication appréciée sur les « caisses d'épargne scolaires », s'est fait, comme il l'est en France, l'apôtre de l'enseignement par l'aspect. Secrétaire de la société fondée au Havre, en 1880, pour la propagation de l'enseignement scientifique par les projections lumineuses, il a trouvé, tout de suite, dans le pays des leçons de choses, des auditeurs disposés à le comprendre, et déjà des adeptes qui s'inspireront des renseignements qu'il leur a fournis.

Je ne saurais mieux terminer cette trop rapide esquisse des travaux de la délégation dont j'avais l'honneur d'être le président, qu'en empruntant encore un extrait au journal américain que je citais tout à l'heure : « Il est à noter que les délégués français aux congrès de Chicago se conciliaient d'une façon toute particulière les sympathies de leur auditoire, probablement à cause de l'affinité intellectuelle qui existe entre la nation française et le peuple américain. »

A ces « sympathies » nous répondrons, de cette « affinité intellectuelle » nous tâcherons de donner de nouvelles preuves, en étudiant avec plus de passion que jamais les œuvres et les efforts pédagogiques de la grande République américaine. Nous ne nous sommes séparé qu'à regret des amis qui nous ont témoigné là-bas une si cordiale bienveillance. Nous espérons les revoir en France, et les y payer de retour, à l'Exposition universelle de Paris, en 1900, où je me suis permis, dans une dernière allocution, à la séance de clôture, de leur donner rendez-vous. En attendant, la correspondance entretiendra les relations, les liaisons nouées dans les

congrès de Chicago; la lecture et la méditation des documents de toute espèce qu'on a mis si généreusement à notre disposition achèvera de nous faire connaître tout ce qu'il y a de bon, d'excellent, dans les méthodes américaines. Mais dès à présent nous sommes heureux de pouvoir dire que les quelques semaines que nous avons passées en Amérique compteront parmi les meilleurs souvenirs de notre vie, que nous sommes revenu de notre trop rapide voyage émerveillé de tous les beaux spectacles scolaires qui nous ont été présentés, animé sur plus d'un point d'une noble émulation, ravi d'avoir constaté avec quelle largeur d'idées, avec quel esprit de tolérance, avec quel sentiment profond de leur importance sociale les questions d'éducation étaient examinées et résolues... Et tout en écrivant ces lignes, nous revoyons en imagination, comme si nous y étions encore, la grande salle de Christophe Colomb ou celle de Washington, toute remplie d'auditeurs religieusement attentifs, malgré les bruits du dehors, malgré les grincements des locomotives; nous revoyons l'éternel président Charles Bonney, prononçant son centième ou son deux-centième discours, sans compter, bien entendu, tous ceux qu'il a prononcés depuis, et ces jours-ci encore au Congrès des religions: impassible et digne, mais toujours actif, toujours prêt à prendre la parole, à la prendre sur tous les sujets, et de façon à dire, en toute occasion, ce qui était le mieux approprié à la circonstance; l'homme enfin qui s'est trouvé à la hauteur de la situation, qui a su mener à bonne fin l'énorme tâche de l'organisation et de la direction d'une vingtaine de parlements ou d'académies, successivement occupé à délibérer sur toutes les questions vitales de la civilisation, et qui, plus que tout autre, a contribué à justifier le pressant appel que les initiateurs des congrès de Chicago adressaient à l'univers, quand ils disaient: « Établir des relations fraternelles entre les hommes qui sont les chefs de l'humanité *(the leaders of manking)*; passer en revue les progrès déjà accomplis; déterminer quels sont les problèmes à l'ordre du jour *(the living problems)* qui attendent une solution, et rechercher les moyens d'assurer de nouveaux progrès, telle est la caractéristique, tel est le but (nous ajouterons, tel aura été le résultat) des Congrès de la *Foire du Monde.* »

Gabriel Compayré.

DU RECRUTEMENT DES ECOLES NORMALES

ET DU PERSONNEL ENSEIGNANT PRIMAIRE

(*Suite et fin.*)

3° *Conditions de l'examen d'entrée à l'école normale.*

Sous ce titre, nous réunissons les observations suivantes :

A. L'obligation, pour les candidats, d'être pourvus du brevet simple en se présentant à l'examen d'admission, éloigne beaucoup de jeunes gens de l'école normale. 11 recteurs, 36 inspecteurs d'académie, 46 directeurs d'école normale font cette constatation. Ajoutons que, parmi ceux-là même, plusieurs pensent que cette cause n'aura qu'un effet passager.

B. La préparation de candidats par les instituteurs n'est plus aussi active que par le passé, et la cause de l'inaction des maîtres est double. D'abord, beaucoup d'entre eux, même parmi les plus zélés, ne sont pas en état de préparer à un examen dont le programme comprend des matières qu'ils n'ont pas apprises. En second lieu, la loi du 19 juillet 1889 a amené le découragement chez les maîtres et, au lieu de faire naître ou d'encourager des vocations, ils seraient plutôt portés à détourner les jeunes gens d'une carrière qui leur paraît loin d'être enviable et qu'ils abandonneraient eux-mêmes volontiers, s'ils le pouvaient.

C. Les épreuves du concours d'admission paraissent trop difficiles.

D. Les familles reculent devant les sacrifices que leur impose la nécessité d'entretenir et de faire instruire leurs enfants depuis la sortie de l'école primaire jusqu'à l'examen du brevet et au concours d'admission à l'école normale.

E. Enfin, les jeunes gens et leurs familles seraient arrêtés par l'impossibilité de se présenter plus de deux fois à l'examen. On se prépare longuement, et parfois à assez grands frais, à une école dont les portes se trouvent brusquement fermées à la suite d'un double insuccès à un concours.

Les moyens proposés pour remédier aux inconvénients signalés sont les suivants :

A. Supprimer l'obligation du brevet élémentaire pour se présenter à l'examen d'entrée.

Cette modification à l'état de choses actuel est demandée par 8 recteurs, 23 inspecteurs d'académie et 31 directeurs d'école normale, c'est-à-dire par une minorité, mais par une minorité respectable, et il y a lieu d'examiner attentivement la question. Sur aucun point peut-être les opinions ne se sont manifestées dans l'enquête avec autant de vivacité, d'ardeur, d'animation. On voit, à la lecture des rapports, que chacun, en ce qui concerne l'obligation du brevet, a une conviction réfléchie, enracinée, et qu'il désire vivement le triomphe de ses idées.

Tout le monde convient que la nécessité de la production du brevet

élémentaire éloigne des écoles normales un certain nombre, un grand nombre même de candidats, mais l'accord s'arrête là. Sur les conséquences à tirer de ce fait, il se produit immédiatement une divergence de vue complète, absolue.

Les uns, ceux qui considèrent que la nécessité de la possession du diplôme est l'obstacle le plus sérieux au recrutement de leurs écoles, demandent nettement le retrait de la disposition réglementaire qui l'exige.

Ils proposent en échange :

Ou que l'on fasse passer l'examen du brevet simple à la fin de la première ou de la seconde année d'études de l'école normale;

Ou que l'on assimile au brevet élémentaire l'examen d'entrée qui porte à peu près sur les mêmes matières et qui peut être considéré comme en étant l'équivalent;

Ou que l'on rende l'examen de passage de 1re en 2e année ou de 2e en 3e année équivalent au brevet simple;

Ou enfin que, pour les candidats à l'école normale, on cote avec indulgence ou qu'on supprime, soit au brevet simple, soit à l'examen d'entrée, les épreuves de dessin, chant, gymnastique, éléments des sciences, que les jeunes gens peuvent difficilement préparer.

Les partisans de l'obligation du brevet répondent en présentant les observations suivantes :

Des moyens proposés, plusieurs consistent en somme à dispenser, au moyen d'équivalences, l'élève de l'école normale de l'obligation de passer l'examen du brevet élémentaire. Or, tout système d'exception est mauvais; il ressemble à du favoritisme. Il ne faut pas, quand même l'épreuve par laquelle on propose de remplacer le brevet élémentaire serait beaucoup plus difficile que cet examen lui-même, qu'on puisse laisser croire et laisser dire qu'un normalien n'a pas été en état de conquérir le plus modeste des grades qui ouvrent la carrière de l'enseignement et qu'il a fallu l'en dispenser.

Supprimer la disposition du décret de 1887, c'est revenir au passé, c'est faire un pas en arrière. On s'habituera à cette obligation qui, comme toutes les choses nouvelles, a de la peine à entrer dans des habitudes qui demandent du temps pour se modifier.

Il y a moins de concurrents, soit, mais est-ce un mal? En pareil cas, qu'importe la foule si ceux qui persistent se trouvent encore en nombre suffisant et s'ils sont plus instruits, plus capables, mieux préparés? Ne faites pas que compter vos candidats, pesez-les.

A une époque qui n'est pas encore très loin de nous, les candidats affluaient, nous le reconnaissons, mais on entrait sans brevet à l'école normale, mais on en sortait souvent avec le brevet élémentaire seulement, voire sans brevet. Un peu plus tard, on entrait encore sans le brevet élémentaire, on le prenait ou on devait le prendre à la fin de la première année. Qu'arrivait-il bien souvent? Une partie des élèves réussissait à l'examen, l'autre échouait. Il fallait alors, ou congédier

ceux qui n'avaient pas réussi, ou scinder en deux parties les élèves de seconde année. Les uns abordaient les matières du brevet supérieur, les autres ressassaient celles du brevet élémentaire, qu'ils obtenaient seulement à la fin de leur seconde année. En troisième année, la distinction entre les élèves qui avaient perdu et ceux qui avaient gagné un an persistait, au grand détriment des études de tous et à la grande fatigue des maîtres, obligés de faire, en quelque sorte, double classe ou de négliger l'une des deux catégories d'élèves.

Aujourd'hui, dès le début, les élèves sont dégagés de la préoccupation du brevet élémentaire. Les trois années de l'école normale sont employées au développement des connaissances acquises, à l'apprentissage professionnel et à une préparation lente et approfondie des matières du brevet supérieur, auquel, malheureusement, tous n'arrivent pas encore. Il y a homogénéité dans les promotions et unité dans les cours; c'est pour tous, maîtres et élèves, un avantage inappréciable. Il faut, en conséquence, maintenir ce qui existe et ne revenir à l'ancien système que s'il est impossible de faire autrement, car ce que d'autres considèrent comme le salut des écoles normales, nous le considérons, nous, comme leur ruine.

C'est là l'opinion qui paraît prévaloir.

B. Réduire à deux ans la durée du séjour à l'école normale. Les trois années dont se compose actuellement le cours d'études de l'école effraieraient, paraît-il, un certain nombre de candidats et de familles. Aujourd'hui, avec trois années, les échecs au brevet supérieur sont encore assez nombreux. On peut se demander comment deux années pourraient suffire pour la préparation de cet examen et si la réforme demandée n'exigerait pas un allégement des programmes de l'école normale et, par suite, de ceux du brevet supérieur, c'est-à-dire, ce que semblent redouter plusieurs personnes, un nouveau pas en arrière.

C. Abaisser l'âge d'admission à quinze ans et permettre de se présenter plus de deux fois jusqu'à l'âge de dix-neuf ans.

La dernière partie de ce vœu paraît avoir une certaine importance et plusieurs directeurs se sont attachés à la faire ressortir. Les examens ont des hasards et il est pénible de se voir obligé de renoncer définitivement au concours après deux échecs successifs lorsqu'on est encore dans les conditions d'âge voulues. Ajoutons que les familles sont, paraît-il, très sensibles à cette considération. L'éventualité, en cas d'un double échec, d'un changement de carrière ou, tout au moins, l'obligation de renoncer à entrer dans l'enseignement par la voie de l'école normale, exercerait sur elles une influence fâcheuse. Elles redoutent de voir perdre, par ce qu'on peut quelquefois considérer comme un accident, les longs sacrifices qu'elles sont obligées de faire.

4° Attrait des positions commerciales, industrielles et administratives.

Dans les départements riches où le commerce, l'industrie et l'agriculture sont prospères, on préfère à l'enseignement des carrières dont

l'entrée est facilement accessible à des jeunes gens intelligents et instruits, et qui ouvrent au travail et à l'activité des débouchés plus avantageux. Quand on recherche un emploi dans l'administration, on choisit souvent de préférence un autre service que celui de l'instruction publique, ponts et chaussées, postes et télégraphes, etc.

Plusieurs directeurs d'école normale font remarquer qu'ils croyaient pouvoir compter, pour assurer leur recrutement, à défaut de candidats préparés par les instituteurs, sur les élèves des écoles primaires supérieures et des cours complémentaires et qu'ils ont été trompés dans leur attente.

Ces écoles sont certainement une des principales sources du recrutement des écoles normales; les chiffres suivants en font foi :

Élèves des établissements primaires supérieurs de garçons (écoles et cours) entrés dans les écoles normales d'instituteurs.

En 1884.	552	sur	1,917	admis.
1887.	642	—	1,718	—
1890.	661	—	1,325	—
1891.	726	—	1,301	—
1892.	800	—	1,418	—

Mais, maintenant que les écoles primaires supérieures importantes ont une tendance marquée à donner à leur enseignement un caractère professionnel, on craint que les élèves ne soient moins portés qu'auparavant à se diriger vers l'école normale à laquelle leurs études les préparaient naturellement autrefois.

Les chiffres ci-dessus ne paraissent pas justifier, quant à présent du moins, les appréhensions exprimées par les directeurs d'école normale.

On propose :

A. De créer des écoles primaires supérieures et des cours complémentaires où les candidats seraient préparés.

Ce serait évidemment une chose excellente, mais les écoles primaires supérieures sont toutes, ou à peu près, fondées par les communes et il ne faut pas oublier que ce sont des établissements facultatifs. Les municipalités ont voix au chapitre quand il s'agit de la direction à imprimer aux études et de la rédaction des programmes qui varient suivant l'orientation donnée à l'école. Il est difficile de demander à une commune de créer une école primaire supérieure ayant pour objet spécial de préparer des candidats à l'école normale, c'est-à-dire, en somme, de s'occuper des intérêts généraux du département de préférence aux intérêts de la commune. Si la population trouve avantage à demander la modification des études et si le conseil municipal estime qu'il convient de leur donner une tendance professionnelle, les autorités universitaires ne peuvent s'y opposer. Si cette tendance s'accentue encore, l'école peut, en vertu de l'article 69 de la loi du 26 janvier 1892, passer au ministère du Commerce, et le but cherché ne sera pas atteint. Dans le cas où la fondation d'une

école primaire supérieure préparant à l'école normale paraîtrait s'imposer dans un département, c'est au Conseil général qu'il faudrait s'adresser pour obtenir la création d'un établissement départemental.

B. De créer à l'école annexe un cours préparatoire à l'école normale.

Des cours de ce genre existent dans quelques écoles normales et les résultats ont été considérés comme satisfaisants, mais aucune loi, aucun règlement ne faisant mention de ces cours, ce système, surtout quand il s'agit d'internats, présente des difficultés assez graves au point de vue administratif et surtout au point de vue financier. Depuis plusieurs années il n'en a pas été créé, et il est même question d'en supprimer.

C. De réserver un certain nombre de bourses de l'enseignement primaire supérieur aux candidats à l'école normale.

Il paraît difficile de donner suite à ce vœu. Les bourses sont données à des candidats de douze à quinze ans. On ne peut guère demander à des enfants de cet âge de décider de leur avenir d'une manière irrévocable et de prendre l'engagement d'entrer à l'école normale. Quelle valeur aurait cet engagement? Quelle en serait la sanction? Il pourrait devenir une source d'abus. On donnerait l'intention d'entrer à l'école normale comme prétexte à l'obtention d'une bourse, sauf à réserver sa liberté d'action, une fois les trois années de bourse terminées. En outre, l'examen pour les bourses présente, par certains côtés, le caractère d'un concours, et le système proposé donnerait certainement lieu à des réclamations.

D. D'établir, pour les candidats, des comités de correction de devoirs par correspondance.

Mis à l'épreuve, à titre d'essai, dans quelques départements, par les directeurs d'école normale aidés de leurs professeurs, ce système a, paraît-il, donné de bons résultats. Quelques directeurs du moins s'en louent beaucoup et engagent leurs collègues à suivre leur exemple. On peut toutefois se demander comment ce procédé, excellent pour certaines matières, est applicable en pratique à certaines autres, telles que le dessin, le chant, la gymnastique, qui, nous l'avons vu plus haut, sont précisément considérées comme les principaux écueils des candidats.

E. De donner un encouragements aux instituteurs publics qui présenteraient avec succès des candidats à l'examen d'admission.

8 recteurs, 12 inspecteurs d'académie, 32 directeurs d'école normale ont fait cette proposition. Mais, ici encore, il semble difficile que l'action de l'État vienne s'exercer. Le ministre de l'instruction publique ne dispose d'aucun crédit pour cette dépense, qui peut être assez lourde.

Supposons que sur les 2,536 élèves qui entrent chaque année dans les écoles normales, 1,000 seulement soient préparés par des instituteurs ou institutrices et qu'on accorde 100 ou 200 francs par élève, ce serait une somme annuelle de cent ou de deux cent mille francs

ajouter au budget. S'il y avait disette complète de sujets, si les écoles normales ne pouvaient absolument pas se recruter, peut-être le Parlement consentirait-il à cet accroissement de charges, mais ce n'est pas le cas, et il est évident qu'une demande d'augmentation de crédit pour cet objet serait assurée d'un échec.

Là encore il semble que, dans les départements où l'école normale est peu recherchée, le Conseil général pourrait intervenir utilement. Avec une dépense minime, il s'assurerait de bonnes recrues, tout en améliorant la situation de maîtres méritants. Un département d'ailleurs est déjà entré dans cette voie et accorde 100 francs à chaque instituteur qui fait recevoir un élève à l'école normale.

F. De développer les associations départementales d'anciens élèves-maîtres d'école normale, afin d'exciter l'esprit de corps chez les instituteurs et de les engager à diriger, vers l'école dont ils sont sortis, les jeunes gens qui leur paraîtraient aptes à devenir de bons maîtres.

G. De demander aux inspecteurs et inspectrices de s'intéresser plus activement au recrutement des écoles normales.

5° Difficultés que présente l'admission des instituteurs à la retraite.

Les maîtres se plaignent, très amèrement et très vivement, des retards apportés à la retraite de ceux d'entre eux qui ont atteint l'âge et accompli le temps de service exigés par la loi et qui désirent, en raison de leur état de santé, quitter l'enseignement. Ce mécontentement se traduit au dehors par des doléances qui ne laissent pas que de nuire au recrutement.

L'avis du Conseil d'État, d'après lequel l'admission à la retraite ne constitue pas un droit absolu pour le fonctionnaire, mais une simple présomption de droit, un droit purement éventuel, le ministre restant libre de maintenir en activité de service le fonctionnaire qui a demandé sa mise à la retraite s'il le juge en état de conserver ses fonctions, et si les disponibilités du trésor ne lui permettent pas de faire liquider la pension, a soulevé un véritable *tolle* chez les instituteurs. Cet avis, peu agréable, il faut le reconnaître, pour les fonctionnaires aspirant à un repos qu'ils considèrent comme légitimement gagné, est absolument conforme à la lettre et à l'esprit de la loi du 9 juin 1853, articles 19 et 20 notamment, mais il paraît avoir été une révélation pour les maîtres et, parmi ceux qui ont été consultés, quelques-uns s'en expliquent avec une liberté et une vivacité de langage qui dénote bien leurs sentiments.

« Voici, dit l'un d'eux, qu'une jurisprudence nouvelle tend à transformer en simple faveur le droit de retraite. Après l'avoir payé d'avance de nos propres deniers, nous en serions réduits à solliciter, pour ainsi dire comme une aumône, le maigre morceau de pain des vieux jours. »

« On semble même, dit un autre, douter du droit de l'instituteur

à la retraite, après quarante ans de services et soixante ans d'âge. Faut-il donc, pour obtenir cette pension, prendre l'engagement de mourir quelques mois après? Si, comme on le dit, la caisse est vide, n'a-t-on pas le devoir de la remplir? Le jour où l'État a accepté notre argent pour nous constituer une retraite, il s'est engagé à nous servir cette retraite, et il n'a aujourd'hui ni le droit de se soustraire à ses obligations, ni celui de nous faire attendre. »

A ces réclamations dont l'enquête a mis en lumière l'acuité et la généralité, on n'a trouvé naturellement qu'un remède. La formule peut varier, le fond est toujours le même : prendre les mesures nécessaires pour hâter, autant que possible, l'admission à la retraite des instituteurs qui y ont droit et qui la demandent.

Evidemment il ne pouvait pas en être autrement, car il n'y a pas d'autre moyen. Mais, à mesure que le service de l'enseignement primaire public s'est développé, le nombre des instituteurs et institutrices appelés à jouir d'une pension de retraite s'est tellement accru que les crédits laissés libres par les extinctions sont bien loin de pouvoir suffire aux besoins, et que le Parlement hésite chaque année à voter les crédits supplémentaires qui lui sont demandés. Les sommes mises à la disposition du ministre sont toujours insuffisantes pour répondre aux demandes de liquidation de pension. On ne peut pas dire que les caisses soient vides, mais elles sont insuffisamment garnies.

La loi du 9 juin 1853, qui fait entrer les retenues et le service des pensions dans les recettes et les dépenses générales de l'État, a amené le malaise dont les fonctionnaires souffrent aujourd'hui ; il ne fera qu'aller en s'aggravant, si l'on ne s'en préoccupe à brève échéance. Sans doute, le Parlement pourra augmenter les crédits affectés au service des pensions, mais il est probable qu'il hésitera souvent et qu'il reculera toujours devant la somme énorme qu'exigerait le règlement immédiat de la pension de tout fonctionnaire arrivé au moment précis où la loi lui permet de faire valoir ses droits à la retraite.

Pour que l'admission des fonctionnaires à la retraite cesse d'être une présomption de droit, une sorte de faveur, et devienne un droit véritable, une dette exigible à l'échéance, il faut que l'État soit toujours en mesure de faire face à la dépense de la liquidation demandée, et pour cela une refonte complète de la législation sur les pensions s'impose. La question a été mûrement étudiée dans les précédentes législatures. Il est à souhaiter que la réforme, demandée aussi bien dans l'intérêt des finances de l'État que dans l'intérêt de ses agents, puisse enfin aboutir.

Les différentes causes que nous avons étudiées jusqu'ici ont un effet qui se fait sentir plus ou moins suivant les différentes régions, mais on peut dire qu'elles affectent le recrutement des écoles normales dans la France entière. Il nous reste, pour terminer ce travail, à

énumérer diverses causes indiquées dans l'enquête et qui ont un caractère plus particulier ou même purement local.

6° Causes diverses.

A. Difficulté, pour les élèves sortant de l'école, d'obtenir un poste.

Cette raison est alléguée par onze inspecteurs d'académie seulement. Ce n'est, on le voit, que l'exception. En général, on se plaint plutôt du petit nombre de maîtres que fournit l'école que de leur abondance. Les normaliens devant, aux termes de l'article 80 du décret du 18 janvier 1887, être pourvus des premiers postes vacants, cette difficulté locale vient de ce que les promotions antérieures ont été trop nombreuses et de ce que les vacances sont trop rares.

Il est difficile, on peut même dire qu'il est absolument impossible, au moment où l'on fixe l'effectif d'une promotion, de prévoir les besoins qui se produiront, trois ans après, au moment où elle quittera l'école. On doit se borner à des prévisions, souvent déjouées par les événements, comme dans toutes les choses humaines où l'imprévu a une large part.

Tout ce que l'on peut faire, dans les départements où se produit un encombrement, est de réduire les promotions pendant quelque temps et de réserver aux normaliens les postes qui peuvent devenir vacants dans les départements limitrophes.

B. Le fait de relever du préfet et non d'une autorité universitaire, la crainte d'avoir à prendre parti activement dans les questions politiques, sont cités dans quelques départements comme entravant le recrutement.

Nous n'insistons pas sur cette observation. La loi a donné aux préfets la nomination du personnel enseignant primaire; mais les instituteurs ont bien souvent exprimé le désir d'être replacés sous la main des autorités universitaires, et un certain nombre d'entre eux ont profité de l'enquête pour renouveler ce vœu.

C. Suivant plusieurs directeurs, les renvois trop fréquents, à la suite des examens de passage, d'élèves insuffisamment préparés pour suivre les cours de l'école, effraient un certain nombre de jeunes gens qui craignent de perdre le fruit de tous leurs efforts après s'être destinés de longue main à l'école normale et avoir réussi à y entrer.

Quelques recteurs appuient cette observation. Il vaut mieux, disent-ils, confier une école à un ancien élève-maître, même si ses études n'ont pas été brillantes, qu'à un candidat libre qui n'aura le plus souvent que le brevet élémentaire et qui, de plus, sera dépourvu de toute expérience pédagogique. Le premier aura au moins continué ses études et reçu les conseils de maîtres expérimentés; la pratique de l'école annexe l'aura initié à l'enseignement, et il vaudra toujours mieux qu'un simple breveté.

Ils demandent en conséquence une grande indulgence dans les examens de passage. Les exclusions devraient être réservées unique-

ment aux jeunes gens dont la mauvaise volonté serait évidente ou la nullité absolue. On devrait conserver ceux qui, bien que moins heureusement doués, rachèteraient leur insuffisance par les qualités de patience, de dévouement, d'affection pour les enfants qui peuvent, dans une certaine mesure, suppléer à une instruction peu étendue.

C'est pour remédier au défaut de préparation pédagogique des candidats libres que la circulaire du 3 mai 1892 avait offert de leur ouvrir les cours des écoles normales en qualité d'externes.

Cette mesure ne paraît pas avoir été bien comprise et n'a pas produit grand effet. Le nombre des jeunes gens qui ont été autorisés, pendant l'année scolaire 1892-1893, à suivre, en qualité d'auditeurs libres, les cours des écoles normales, est insignifiant. Il n'est que de 21 pour les instituteurs et de 75 pour les institutrices.

Nous ne savons à quelles causes on doit attribuer l'insuccès de cette tentative.

Les candidats aiment-ils mieux, une fois en possession du brevet élémentaire, attendre, sans se donner de peine, le moment où leur tour d'inscription leur permettra d'être nommés, au risque d'oublier le peu qu'ils savent? Ceux qui habitent la campagne redoutent-ils les frais d'un séjour à la ville? Les autorités universitaires, les directeurs et directrices d'école normale en particulier, voient-elles d'un très bon œil cette innovation qui fait vivre côte à côte dans les classes des éléments étrangers l'un à l'autre?

Quoi qu'il en soit, on ne peut que constater cet échec et le regretter.

Il ne faut pas oublier que l'école normale est ou doit être une école professionnelle où l'on vient apprendre à enseigner. Tout maître qui aura passé par l'école normale, même pendant peu de temps, aura sur les autres, s'il a profité des leçons de l'école annexe, une supériorité qui ne peut que lui être utile et dont ses élèves ressentiront l'influence.

Il serait très bon que la facilité donnée par la circulaire du 3 mai 1892 fût appréciée, que l'utilité en fût bien comprise, et que les inspecteurs d'académie donnassent, pour les emplois de stagiaire, la préférence aux candidats qui auraient passé, ne fût-ce que pendant quelques mois, par l'école normale. Le nombre des auditeurs libres s'accroîtrait alors dans de fortes proportions, et nous sommes convaincu que tout le monde ne pourrait que s'en féliciter.

D. On demande de diminuer le nombre des sorties libres. Les sorties libres, s'il faut en croire quelques directeurs, inspireraient des inquiétudes aux parents. Ils trouvent que les jeunes gens de seize à dix-huit ans sont encore trop jeunes pour être complètement livrés à eux-mêmes. Ils craignent l'influence que les mauvais esprits, les meneurs que l'on trouve partout, peuvent, dans ces heures de liberté absolue, prendre sur leurs fils, à un âge où le cœur et l'esprit cèdent si facilement aux impulsions qui leur sont données. Ils redoutent les habitudes de café, de jeu, de dissipation et de dépense

que peuvent contracter leurs enfants pendant les moments d'indépendence dont ils disposent. Ils font remarquer que, si l'on peut, lorsque le temps est beau, employer la journée en excursions et en promenades, les séances au café deviennent à peu près inévitables par le mauvais temps. Aussi demandent-ils le retour au système ancien des promenades sous la direction d'un maître.

E. Il n'y a pas dans le département d'école primaire supérieure ou de cours complémentaire où les candidats puissent se préparer.

F. Un inspecteur d'académie fait remarquer que les écoles congréganistes qui, dans son département, fournissaient autrefois de nombreux candidats à l'école normale, n'en envoient plus.

Le fait ne doit pas être isolé.

G. Dans un département, les logements fournis par les communes aux instituteurs mariés sont considérés comme insuffisants.

H. Dans quelques autres, l'aisance générale s'accroît, et, à mesure qu'elle se développe et se répand davantage, les jeunes gens se détournent de l'enseignement pour entrer dans les carrières industrielles ou commerciales.

Nous avons déjà vu que cette cause de dépopulation des écoles normales étend son action un peu partout. Si nous la reproduisons ici, c'est que, dans quatre ou cinq départements, cette action est devenue prépondérante et qu'elle y a été considérée comme un des principaux motifs de la désertion des écoles.

I. La facilité avec laquelle les enfants bien doués peuvent obtenir des bourses dans les lycées et collèges fait préférer à plusieurs les études secondaires à celles de l'école normale.

J. Les candidats de certains départements les abandonnent et se présentent dans d'autres où le Conseil général vote des allocations pour la concession gratuite de tout ou partie du trousseau.

K. La nomination d'institutrices dans les écoles mixtes ferait craindre à quelques candidats de ne pas trouver d'emploi dans leur département.

A toutes ces causes de désertion des écoles normales d'instituteurs, il semble qu'on puisse en ajouter une qui a à peine été indiquée dans l'enquête, et qui certainement entre pour beaucoup dans la détermination d'un certain nombre de jeunes gens pressés d'obtenir un emploi.

Le nombre des candidats aux emplois de stagiaire, se disent ces jeunes gens, n'est pas considérable dans mon département, et l'école normale est loin de suffire aux besoins. Je vais prendre le brevet élémentaire, me faire inscrire et attendre. En agissant ainsi, je suis sûr de gagner du temps. J'ai des chances d'être placé cette année; je le serai en tout cas, d'une manière à peu près certaine, avant ceux de mes camarades qui vont aller faire trois ans d'internat à l'école normale. Le brevet supérieur, je le prendrai plus tard.

Le raisonnement ne manque pas de justesse. Poussons les choses

à l'extrême et, par impossible, supposons un instant une grève générale de candidats pour toutes les écoles normales. Le gouvernement serait bien obligé, pour assurer le service, de confier des emplois à de simples brevetés élémentaires, et cela quelquefois au lendemain même de l'obtention de leur diplôme.

Comme les écoles normales se sont recrutées jusqu'ici, même dans les années difficiles que nous venons de traverser et que nous pouvons espérer de ne plus revoir, il est inutile de dire que cette éventualité restera dans le domaine des hypothèses. Il pourrait même arriver que, dans les départements les plus dépourvus, le calcul se trouvât déjoué si les postes vacants y sont en petit nombre et si on appelle, pour les remplir, des normaliens ou des brevetés supérieurs des départements voisins.

Admettons cependant que le breveté élémentaire en arrive à ses fins et soit nommé stagiaire de bonne heure. Il est bien à craindre qu'il ne parvienne jamais à prendre le brevet supérieur. Seul, sans conseils, sans secours, sans livres, dans une petite localité, absorbé par sa classe, la préparation de ses leçons et la correction des devoirs, il essaiera d'abord de préparer son examen, puis il se laissera aller et y renoncera. Et, lorsqu'il verra ses anciens camarades appelés aux postes les plus agréables et les plus avantageux, tandis qu'il végétera péniblement, il se prendra à regretter le temps où il aurait pu entrer à l'école normale et où il a refusé de s'y présenter.

Nous voici arrivés au terme de cette trop longue étude. Nous avons cherché à reproduire aussi exactement que possible les données fournies par l'enquête, et nous ne pouvons que laisser à nos lecteurs le soin d'en tirer les conséquences.

Il y en a une tout au moins qui nous paraît s'imposer. C'est que chacun, dans sa sphère d'action, essaie de mettre en œuvre les moyens pratiques qui ont été proposés pour assurer, dans de bonnes conditions, le recrutement des écoles normales d'instituteurs.

Nous avons traversé une crise et, bien qu'atténuée déjà, cette crise dure encore. Les candidats ne sont pas assez nombreux, assez bien préparés partout, pour que les écoles normales ne reçoivent qu'une élite, pour que les études s'y élèvent et se maintiennent au niveau qu'elles doivent atteindre. Mais, depuis deux ans, la situation va en s'améliorant. Il est permis d'espérer que, grâce au concours et à la bonne volonté de tous, l'admission dans les écoles normales sera de nouveau recherchée et que, si nous ne sommes pas appelés à revoir d'ici longtemps l'affluence des premiers jours, nous aurons cependant le nombre de candidats et de bons élèves-maîtres nécessaire pour former aux jeunes générations des maîtres instruits, capables et dévoués.

L. ARMAGNAC.

UNE FÊTE SCOLAIRE EN SUISSE

On croit trop aisément que la foule moutonnière et cosmopolite des étrangers qu'attirent les sites célèbres y détruit la vie locale. C'est là une erreur à laquelle la Suisse entière donne de constants démentis. Si nulle part les touristes ne sont mieux accueillis et ne trouvent en plus grand nombre tous les attraits et les perfectionnements modernes, nulle part cependant la population indigène ne se laisse moins entamer et ne conserve mieux ses coutumes, ses devoirs et ses plaisirs locaux. Tandis que les hôtels et les kursaals offrent aux visiteurs confort, concerts et divertissements bruyants, les gens du pays n'y prennent presque aucune part et suivent tranquillement, et sans qu'on s'en doute, leurs traditions.

Une fois de plus j'ai pu le constater.

Sur les bords du lac Léman, à Montreux, dans un des plus beaux coins du monde, où toute l'Europe a passé, où tous les poètes ont chanté, je viens d'assister à une fête scolaire, et je m'étonnais de m'y trouver à peu près la seule qui ne fût pas originaire des lieux.

Ah! le noble spectacle qu'une vieille république où l'on naît citoyen, où la chose publique n'est pas le privilège d'une classe, d'une administration, d'un certain nombre de messieurs, mais le patrimoine, la tâche, l'honneur de tous. Nul ne songe à s'y soustraire, et les intérêts particuliers se subordonnent sans conteste à l'intérêt général.

J'avais rencontré dans mes promenades de jeunes garçons portant des corbeilles pleines de fleurs recueillies de porte en porte et de jardin en jardin. Je croyais à quelque grand mariage. — « Non, me dirent-ils, mais c'est demain la fête des écoles, et l'on veut tout enguirlander. »

C'étaient en effet les promotions et la distribution des prix au collège classique et industriel et à l'école supérieure des jeunes filles, fête qu'une raison sanitaire avait fait ajourner à la rentrée des classes.

La cérémonie se célébrait dans le vieux temple dont la flèche et la terrasse dominent l'admirable contrée. Depuis des siècles, c'est là que les générations se sont donné rendez-vous et que viennent se consacrer les événements importants de la commune. La vieille cloche, qui date d'avant le seizième siècle, de sa grande voix grave et claire n'appelle pas seulement à la prière, mais à tous les actes de la vie civile.

Je ne l'entendis pas sans émotion, et de tout cœur je me joignis au cortège, composé de toute la belle jeunesse du district et précédé des autorités scolaires et municipales.

Je remarquais ces jeunes gens et ces jeunes filles prendre rang et marcher au pas d'eux-mêmes, sans que personne fût là pour les enrégimenter et les surveiller. En Suisse, on ne se défie pas de

l'humanité, et la discipline vient du dedans, et non du dehors. Les enfants sont élevés à se diriger et à se respecter mutuellement, on les en croit capables, et ils le deviennent.

Après une courte invocation, que l'assemblée écouta debout, une douzaine des élèves les plus avancés, organisés en corps de musique sous le nom de *Fanfare*, exécutèrent un morceau. La Fanfare, en Suisse, est une sorte d'institution nationale. Les jeunes gens tiennent à honneur d'en faire partie; d'un lieu à l'autre il y a des concours et des joûtes, et la petite ville ou le village dont l'orchestre a été jugé supérieur en est très fier. Pour les adolescents, c'est déjà l'apprentissage de la vie publique, que le service militaire, de quelques semaines chaque année, complétera plus tard.

Il fallait voir ces garçons de douze à quinze ans, coiffés d'un képi à plumes, souffler avec enthousiasme dans leurs trompettes, leurs trombones et leurs cornets à piston, comme si le salut de la patrie en eût dépendu.

Dans un discours fort bien fait, le directeur des écoles exposa l'état statistique et les résultats généraux de l'année. Chez les garçons comme chez les filles, la moitié des élèves à peu près est fournie par les familles du pays, un quart par d'autres Suisses domiciliés, un quart par des étrangers.

J'ai vu avec plaisir que nos chères études classiques avaient encore des partisans même parmi les fils de simples cultivateurs, quelle que soit la puissance du courant qui entraîne ici plus qu'ailleurs les jeunes générations vers l'industrie. Certes, dans ce pays, l'art de l'ingénieur montre ce qu'il peut et a fait des prodiges. Les funiculaires montent à l'assaut des pentes les plus verticales; des chemins de fer aériens emportent les voyageurs jusqu'au plus haut des rochers à pic; le téléphone fonctionne dans les hôtels, les pensions et les plus modestes maisons, personne ne s'en passe; les tramways électriques circulent le long des rives à travers une suite ininterrompue d'hôtels et de villas. En aucun lieu le progrès moderne n'a enfanté de plus étonnantes merveilles. Qu'au milieu de tout ce déploiement la simplicité helvétique puisse encore se maintenir, c'est un miracle non moindre que les autres.

Selon la nouvelle loi scolaire du canton de Vaud, ce ne sont pas les examens spéciaux sur chaque branche qui déterminent les récompenses, mais l'ensemble des notes de l'année. On a voulu parer par là à l'inconvénient souvent signalé de juger, sur un seul concours et un seul moment, un élève que des circonstances passagères, quelque timidité encore invaincue, peuvent priver de ses moyens habituels. La conduite, ainsi, influe sur le résultat final, non moins que le plus ou moins de facilité.

Pour obtenir un prix il faut n'avoir pas au-dessous de 90 0/0 du maximum comme moyenne du travail pendant l'année et des notes d'examen; pour un accessit, 80 0/0.

Même système dans l'école des jeunes filles; pour elles, en outre, il n'y a pas d'examen de promotion : c'est la moyenne des bulletins trimestriels qui décide le passage d'une classe à l'autre.

Sur deux cent trente élèves il y a eu quarante prix et quarante accessits. Pas de médailles ni de couronnes, des livres reliés d'une valeur de trois à cinq francs.

« Si le passé et le présent sont des gages de l'avenir, a dit le directeur en terminant, il nous est permis d'espérer que les enfants qui se pressent sur les bancs de nos classes s'efforceront toujours davantage de développer les facultés intellectuelles que la Providence leur a données, d'éviter le mal, d'affermir leurs pas dans la voie du bien et d'accomplir constamment leur devoir.

» Nous remercions nos maîtres et nos maîtresses pour le dévouement et la conscience qu'ils apportent dans l'accomplissement de leur tâche, et nous espérons que leurs élèves leur prouveront toujours mieux, par leur application et leur conduite, qu'ils apprécient les efforts dont ils sont les objets.

» Encore un mot, chers enfants: pas d'orgueil chez nos lauréats, ni de découragement parmi les autres. Souvenez-vous que le vaincu d'aujourd'hui peut devenir le vainqueur de demain. »

Le président de la Commission des écoles prend alors la parole. Il annonce la prochaine construction d'un nouveau et vaste bâtiment scolaire qui contiendra, en deux corps de logis, plus de trois cents places pour les classes de garçons et autant pour celles de filles, plus une salle de dessin, une de gymnastique, une de conférences, un laboratoire pour les sciences physiques, un musée, une bibliothèque, de grands préaux pour les récréations. Un étranger comme moi écoute, stupéfait, cette énumération, et se demande quel est donc le pays où quelques villages réunis peuvent s'accorder un pareil monument, que les grandes villes même ne possèdent pas toujours?

« Cet édifice, — dit le président de la Commission, — dont le coût dépassera, avec le prix du terrain, la somme de 600,000 francs, fera grand honneur à notre district. Il témoignera du haut intérêt porté à notre jeunesse par nos autorités, animées d'un esprit public courageux et éclairé. Sa construction, due surtout à trois communes sœurs, dira la concorde entre concitoyens, qui permet la réunion de toutes les forces vives au service du développement de notre chère contrée.

» A vous, mes enfants, il mettra au cœur la noble ambition de voir Montreux cité, non seulement pour la douceur de son climat, la beauté de son site et ses grands perfectionnements matériels, mais aussi pour les lumières de ses habitants, leur ardeur au travail et leur moralité.

» Il nous a été beaucoup donné, il nous sera beaucoup redemandé. Ayez toujours en mémoire cette parole de l'Évangile, non pas dans un esprit de crainte, mais dans un sentiment de reconnaissance pour tous les bienfaits dont nous ne cessons d'être comblés.

» Quand il en aura l'âge, chacun de vous s'astreindra joyeusement aux dures exigences du service militaire, pour devenir un bon soldat, capable de faire son devoir au jour du combat. Si la guerre vous épargne, et nous en avons bon espoir, au combat de la vie, en tout cas, nul n'échappe. Pour y remporter la victoire, c'est à l'école, durant votre jeunesse, qu'il faut fourbir vos armes. Vos instituteurs et institutrices vous en donnent d'excellentes : l'instruction et l'éducation. Je veux aujourd'hui vous en indiquer une, dont la portée est longue et sûre : c'est le dévouement dans la pleine acception du mot.

» Le dévouement à votre famille, à votre pays, à vos semblables est pour vous, garçons, le premier des devoirs; et sans le dévouement concevriez-vous une fille, une sœur, à plus forte raison une épouse et une mère? Les femmes vaudoises se sont toujours fait remarquer par leur abnégation, — vous marcherez sur leurs traces, n'est-ce pas, jeunes amies?

» Mais le courage du dévouement est un sentiment étranger à notre cœur égoïste, il est de divine origine; demandons-le chaque jour à Celui qui peut nous en animer. Vos études en seront vivifiées, votre travail ennobli; alors nous pourrons avoir confiance dans l'avenir réservé à notre peuple. »

On peut juger, à ces quelques citations, combien le côté moral est la préoccupation dominante du corps enseignant suisse et de ses représentants. Faire de ces écoliers des hommes, et des hommes utiles à la patrie : voilà leur ambition.

Suit l'appel nominal des lauréats.

Joli détail : à mesure que les jeunes filles recevaient leurs prix, elles s'empressaient de les faire passer sous les yeux des maîtresses alignées au premier banc.

Quelle collection de figures intelligentes, honnêtes, modestes, sensées, dans ce personnel enseignant! quel calme sur ces physionomies! Pas trace de tension d'esprit, et aussi peu que possible de préoccupation de la galerie. Hommes et femmes, on le devine, reposent d'aplomb sur eux-mêmes; le témoignage qu'ils se rendent intérieurement leur pourrait suffire. La charmante bonhomie, cette qualité d'un autre âge qui fuit le *struggle for life* de nos sociétés modernes, semble réfugiée dans ces lieux privilégiés.

Un chœur de jeunes filles a terminé cette aimable cérémonie.

L'après-midi, grande fête en plein air; toutes les écoles primaires de la contrée y étaient également conviées. Cette fois, on avait choisi pour lieu de rassemblement un des beaux villages environnants, qui cache derrière les plus gracieux replis de terrain ses pelouses, ses mamelons, ses crêtes coiffées de châtaigniers et de noyers séculaires. Le noyer est l'arbre national de la plaine suisse, comme le sapin l'est de ses montagnes.

Quel décor! partout des vergers ployant sous les fruits mûrs et colorés par l'automne; des étages successifs de coteaux, de collines et de montagnes couronnées jusqu'au sommet de la plus belle végétation, et égayées à leur pied d'un riche et vaste vignoble aux grappes

dorées. Au loin les glaciers qu'on entrevoit, et la Dent du Midi enveloppée de ses vapeurs d'azur et lançant en plein ciel ses pics diaphanes et presque immatériels, tandis que le lac, profond et paisible, se creuse à l'ombre des rochers de Meillerie comme une coupe de recueillement.

Quel poème, quelle symphonie que tout cela !

Mais les routes et les sentiers s'animent; des familles entières, avec le char du bébé, s'acheminent au rendez-vous. Bientôt paraissent en longue file plusieurs centaines d'écoliers, marchant au son de la musique et des tambours, tous drapeaux déployés. Ils serpentent au milieu des ceps tentants. Pas de clôture, il suffirait d'étendre la main pour cueillir le raisin..., mais qui y songerait? Ici la propriété est l'objet d'un respect universel, il semble que la récolte appartienne à tout le monde; y toucher serait un attentat. Aux montagnes même, la sécurité est si grande que, si vous sortez pour la journée, vous pouvez laisser sans crainte la clef à la porte du chalet et l'argenterie dans le buffet ouvert. Ne désespérons pas de l'espèce humaine; quand elle s'épanouit dans des conditions heureuses et normales, il y reste un bien grand fond d'honnêteté.

On arrive; des tables sont dressées pour les assistants, et de petites échoppes improvisées étalent leurs fruits et leurs gâteaux.

Sur les pelouses et le long des pentes, à l'ombre des grands arbres, les enfants vont prendre place et se rassemblent par escouades autour des poteaux qui portent le nom de leurs divers villages. Ils forment des groupes d'un pittoresque à ravir l'œil d'un peintre flamand. On croit voir une des kermesses des Teniers père et fils.

Les corbeilles circulent et vident sur le tablier des petites filles et dans les mains des garçons les plus appétissantes brioches; des bouteilles pleines versent à chacun un bon petit verre de l'excellent vin du pays. Point de désordre, point d'abus, chacun se sert et sert les autres. Je remarque que les petites filles, pour obéir aux recommandations de leurs mères, prennent grand soin, en s'asseyant sur l'herbe, de ne pas froisser leur jolie robe de circonstance.

Le repas terminé, voici venir les jeux : les garçons se provoquent à la course ou, formés en cercle, poursuivent le furet, tandis que les jeunes filles, toutes vêtues de couleurs claires, enserrent dans une ronde deux d'entre elles coiffées d'un abat-jour qui se rabat sur le visage. Sans voir clair, elles doivent se chercher et s'atteindre.

Bientôt la musique entonne un air de danse, et toutes d'envahir le plancher dressé sur le gazon et de valser deux à deux avec frénésie. Les jeunes garçons, à distance, regardent et n'osent avancer. A la campagne, l'élément masculin reste longtemps gauche et timide; les filles sont bien plus vite « dégourdies ». A peine si quelque audacieux se décide enfin à choisir une compagne et à se lancer dans la mêlée.

Sur tous les monticules se dressent les spectateurs ruraux de cette joie juvénile. Je vois encore un tertre où se profilaient en silhouette, sur une belle nuée blanche de l'horizon, des paysans en bras de

chemise, l'ombrelle de quelques demoiselles, et un mouchet de vieilles femmes, en costume du pays, ce joli costume trop abandonné, des bébés au bras et, à leurs pieds, un plant de belles courges dorées.

Ne cherchez pas à distinguer les notables des autres, tout le monde est notable ici. Dans cet épanouissement de la vraie démocratie, les rangs semblent abolis.

Parlez à n'importe qui, vous serez étonné du joli timbre et du joli ton des femmes, et de la culture que révèle leur entretien. On lit, on lit beaucoup dans les veillées d'hiver, autour des beaux feux de sarments: il y a partout des gazettes, on les reçoit à la maison sans qu'il soit besoin pour le mari de les aller chercher au cabaret. On est renseigné, on connaît ses prosateurs et ses poètes, on sait par cœur l'histoire de son canton et de la Confédération tout entière, et l'on en est fier. On honore les grands citoyens.

Je suis rentrée de cette double fête émue et ravie. D'où vient donc à ce peuple cette extraordinaire prospérité matérielle et morale? Quand toute notre France en sera-t-elle là? Quand les habitudes civiques auront-elles créé partout chez nous une population sage, avisée, forte, unie? Quand les trois mots de notre devise nationale seront-ils écrits dans l'esprit des masses, comme le *Un pour tous, tous pour un* est inscrit en Suisse dans le cœur et le bon sens de chaque citoyen?

C. R.

LA CURIOSITÉ CHEZ LES ENFANTS

COPIE D'UNE DES ASPIRANTES ADMISES A LA DERNIÈRE SESSION DU CERTIFICAT D'APTITUDE A L'INSPECTION PRIMAIRE ET A LA DIRECTION DES ÉCOLES NORMALES

SUJET

Fénelon a dit : « La curiosité des enfants est un penchant de la nature qui va comme au-devant de l'instruction ; ne manquez pas d'en profiter. » Expliquer cette pensée, et l'appliquer particulièrement aux divers degrés de l'enseignement primaire.

SUJET TRAITÉ

Nous sommes forcés de reconnaître parfois que, dans l'œuvre de l'éducation, en dépit de notre science et de la supériorité évidente par laquelle nous dominons l'enfant, en dépit de l'attitude toute docile et passive que ce dernier prend volontiers avec nous, nous nous heurtons souvent, sans pouvoir la vaincre, à la toute-puissance de la nature. L'enfant a beau nous paraître une âme encore informe, nous sentons qu'il y a, dans cette âme qui existe encore à peine, des forces naturelles qui s'opposent à nous ou peuvent nous servir, mais auxquelles nous ne pouvons suppléer, et qu'il nous est impossible de détruire.

Parmi ces tendances naturelles, l'une des plus précieuses est la curiosité, qui, suivant l'heureuse expression de Fénelon, semble venir comme au-devant de l'instruction. Elle nous présente en effet la rencontre assez rare d'un instinct naturel qui s'accorde avec les exigences artificielles des hommes, et qui prépare l'enfant, l'être primitif, à entrer sans effort dans les cadres de la société civilisée. Elle est le mouvement spontané par lequel l'enfant fait de lui-même ce que nous désirons lui voir faire, et on peut la considérer comme le lien le plus sûr entre le maître et l'élève, puisqu'elle les rattache l'un à l'autre par l'expansion naturelle des instincts de l'enfant, et non par une subordination pénible.

Cette curiosité, que Fénelon juge si utile, et sur laquelle Rousseau fonde l'enseignement tout entier, elle n'est pas, il est à peine besoin de le dire, cette vaine agitation de l'esprit et ce bavardage puéril auquel on donne si souvent son nom. Ce qu'on appelle curiosité, chez certains enfants qui poursuivent tout le monde de leurs questions fatigantes, n'est autre chose qu'une forme interrogative que prend naturellement leur pensée, sans qu'il y ait en eux nul désir d'avoir une réponse ; chez d'autres, ce n'est qu'une forme de l'intérêt personnel qui, très aiguisé et très ingénieux, croit voir partout les moyens

de satisfaire certaines convoitises, et veut tout savoir pour tout avoir. Ces curiosités vaines et remuantes ne doivent pas nous faire illusion; elles n'ont aucun rapport avec le penchant dont parle Fénelon. Celui-ci n'est autre chose que l'intérêt naturel inspiré par les choses et les hommes à un esprit actif et ouvert, mais ignorant, qui est fait pour les comprendre. Beaucoup plus calme que les instincts dont nous la distinguions tout à l'heure, la vraie curiosité se manifeste par l'attention qui retient l'esprit des enfants sur certains objets, plutôt que par des questions nombreuses, et elle se reconnaît au plaisir tout désintéressé qu'ils éprouvent quand ils ont compris, satisfaction purement intellectuelle et qui n'a aucun rapport avec l'égoïsme ou la vanité. Elle est essentiellement l'attente, le désir et comme le pressentiment d'une vérité qui va sortir de l'observation des choses ou de la leçon du maître, disposition grâce à laquelle cette vérité trouve toutes portes ouvertes pour pénétrer dans l'esprit.

Qui ne voit que l'éducation presque tout entière doit se fonder sur cet instinct, et que, là où il manque, l'enseignement devient une sorte de lutte entre la volonté du maître d'une part, et, d'autre part, la nature de l'enfant, révoltée ou inerte? Sans nous attarder à parler des avantages évidents de la curiosité, sans rappeler qu'elle rend le travail plus aisé, qu'elle établit entre le maître et l'élève un accord naturel et précieux, qu'elle éclaire et aiguise par avance, grâce à l'attention et au désir d'apprendre, l'intelligence de l'enfant, qu'elle est pour l'avenir une promesse de travail personnel et indéfiniment prolongé, nous pouvons remarquer, d'abord, qu'elle a une grande supériorité sur les autres moyens de discipline; ensuite, qu'il n'y a pas sans elle de progrès intellectuel proprement dit.

En effet, qu'avons-nous en dehors de la curiosité, pour conduire l'enfant? La sympathie et l'autorité, deux puissants moyens d'action sans doute, et dont nous ne pouvons nous passer, mais qui s'usent vite. L'instinct de curiosité, quand on sait s'en servir, a sur eux cette grande supériorité qu'il ne s'use pas, mais qu'il se renouvelle sans cesse au contraire. Tandis que la sympathie et l'autorité font accepter à l'enfant une contrainte, salutaire il est vrai, mais dont il finit par se lasser, la curiosité, grâce à laquelle il désire faire précisément ce que nous lui demandons, a pour effet de supprimer toute contrainte. Elle nous permet ainsi de ménager nos ressources, et de conduire parfois l'enfant sans faire appel à la sensibilité ou à l'obéissance, mobiles précieux, mais vite faussés, vite usés, et qu'il faut épargner le plus possible.

On peut se demander aussi si la curiosité n'est pas nécessaire à tout travail intellectuel, si l'esprit peut accueillir et faire vraiment sienne une vérité qu'il n'a pas appelée, si ce mouvement spontané par lequel l'intelligence se porte au-devant des idées qu'on lui présente n'est pas indispensable pour que ces idées franchissent le vestibule de la mémoire, entrent dans l'esprit et y demeurent. Sans

doute nous pouvons apprendre et paraître savoir des choses qui n'ont jamais éveillé notre curiosité, mais, tant qu'une attention désintéressée n'a pas été excitée en nous par les objets de notre étude, les vérités qu'on nous présente nous restent extérieures, étrangères; nous les retenons péniblement sous notre main par un effort de mémoire, elles ne font pas partie de nous-même. Il suffit pour s'en convaincre d'interroger ce qu'on appelle de « bons élèves », de ces enfants à l'esprit docile et passif, point curieux, mais patient et obstiné, qui s'appliquent à leur travail et sont toujours les premiers de leur classe. C'est toujours un pénible étonnement pour nous que de voir comment ils répondent; on sent chez eux un effort constant; ils cherchent la réponse, non en eux par la réflexion, mais dans les casiers de leur mémoire; ils n'ont pas cette spontanéité des vives intelligences qui expriment sans effort ce qu'elles se sont assimilé, ce qui fait partie d'elles-mêmes. Cette différence ne vient-elle pas de ce que ces pauvres élèves, si savants à la fois et si ignorants, ont reçu sans plaisir une vérité dont ils ne sentaient nullement le besoin, et qu'ils n'avaient pas cherchée?

La curiosité, il est à peine besoin de le démontrer aussi longuement, est donc un des appuis les plus précieux donnés au maître par la nature, elle est l'activité naturelle et la vie de l'esprit; grâce à elle, l'enfant fait de lui-même et joyeusemement ce que sans elle le maître ne pourrait obtenir qu'à force d'art, de patience, d'autorité, d'adresse, ce que même il n'obtiendrait pas toujours. Il est donc évident que la tâche du maître, c'est de provoquer la curiosité, de l'entretenir et d'en tirer profit.

En tirer profit, quand elle existe, est chose aisée, car le maître sent comme d'instinct comment il faut la diriger sur les choses utiles, et obtenir par elle l'attention et le mouvement inventif de l'esprit. La provoquer, c'est la chose la plus facile et la plus difficile à la fois, car, lorsque le penchant existe, il suffit de lui présenter des objets appropriés pour qu'il s'y attache, et, s'il est des enfants qui en semblent entièrement dépourvus, il faut l'attribuer à une véritable maladie de l'intelligence ou de la sensibilité, très difficile à guérir, et dont nous ne pouvons nous attarder à chercher les remèdes.

Ce qu'il y a de plus important, semble-t-il, c'est de conserver la curiosité et de la renouveler sans cesse, car le malheur qui arrive le plus souvent dans notre enseignement primaire, ce n'est pas qu'elle manque absolument, ou qu'on n'en sache pas tirer profit, c'est qu'on la tue par maladresse.

La curiosité est en effet un instinct naturel très fort, très profond, très durable, mais fragile pourtant, et rien n'est plus aisé que de l'émousser ou de le détruire.

Nous en avons des preuves tous les jours, et rien n'est plus fréquent que de rencontrer dans nos écoles de ces enfants qui ne s'étonnent de rien, qui ne s'intéressent à rien, qui ne sont plus curieux que de cette curiosité égoïste et mesquine dont les objets sont insignifiants. Il

semble que cette inertie intellectuelle, cette sorte de grossièreté et d'insensibilité de l'esprit, soient surtout fréquentes dans les degrés moyens de notre enseignement primaire, je veux dire dans les écoles primaires supérieures et dans les écoles normales. Peut-être, dans les écoles primaires, la fraîcheur de sentiment est-elle plus robuste, et les maîtres, moins accablés par les exigences des programmes, savent-ils mieux la respecter. Peut-être, dans les degrés plus élevés de notre enseignement, la curiosité engourdie se réveille-t-elle au contact de maîtres supérieurs, et par le progrès naturel d'une intelligence qui atteint sa maturité.

Toujours est-il qu'entre ces deux périodes semble s'en trouver une où l'esprit ne vit qu'à moitié. Tiré violemment en avant par un maître indiscret, l'enfant a fait un long chemin, il croit avoir tout vu, toutes choses sont connues d'avance et comme déflorées pour lui; n'ayant vu que l'enveloppe de la science, il croit l'avoir sondée, et il s'agit désormais pour lui, à ce qu'il s'imagine, non pas de voir des choses nouvelles et de découvrir des vérités inconnues, mais d'apprendre un peu plus d'histoire, un peu plus de géographie, un peu plus de physique. Il se traîne languissamment sur une route qu'il croit connaître; toute curiosité est morte en lui. Il n'est rien de plus pénible que d'avoir à conduire et à instruire de pareils esprits. Cet état maladif et déplorable dans lequel ils se trouvent vient de ce qu'on n'a pas su entretenir en eux la curiosité naturelle qu'ils ont dû posséder autrefois. Nous manquons parfois de discernement, et l'excès même de notre zèle nous fait commettre à cet égard bien des bévues.

C'est parfois par un manque de complaisance que le maître décourage la curiosité; pensant qu'elle s'égare, il refuse de la satisfaire, il se flatte de la détourner violemment, et de la ramener sur ce qu'il considère comme essentiel; mais l'élève déçu ne s'intéresse plus à rien, parce qu'on n'a pas voulu lui expliquer ce qui l'intéressait. Plus souvent, c'est par un trop grand empressement à la satisfaire qu'on émousse la curiosité. On ne lui laisse pas le temps de s'exercer, l'enfant ne connaît pas cette attente un peu anxieuse où il sent assez vivement son ignorance pour désirer la révélation qui viendra y mettre fin; on lui donne la réponse avant que la question soit formulée dans son esprit; on satisfait trop copieusement, aussi bien que trop promptement, la curiosité passagère qu'il avait montrée, on le fatigue, on éteint cette flamme légère qui s'était allumée en lui. Il n'en demandait pas tant; désormais il ne demandera plus rien.

Enfin, souvent aussi, la curiosité s'éteint parce qu'on présente les choses à l'enfant sous leur aspect le plus terne. Au lieu d'éveiller sans cesse son étonnement par une vive secousse imprimée à son esprit, au lieu de lui présenter les choses par ce qu'elles ont à la fois de naturel et d'imprévu, par ce qui les rapproche de ce qu'il connaît et par ce qui les en distingue, on les enveloppe d'une phraséologie de convention qui en efface les contours, en affaiblit les couleurs, et ne

produit sur lui nulle impression. C'est dans l'enseignement de l'histoire que ce défaut est peut-être le plus visible ; on présente à l'enfant les hommes des siècles passés comme des ombres, n'ayant rien d'original, et en même temps rien qui les rapproche de nous, au lieu de les leur montrer comme des hommes à la fois très semblables à nous, et très différents. C'est pourtant par le rapprochement de l'histoire avec la vie actuelle, la vie ordinaire, qu'ils sentiront précisément ce que les événements historiques ont d'exceptionnel, d'extraordinaire en quelque sorte, et que leur curiosité pourra se maintenir et se renouveler.

Pour qu'il en soit ainsi, pour que l'intérêt de l'enfant soit sans cesse en éveil, il suffit (mais c'est un grand point) que le maître sache, lui aussi, renouveler sa curiosité, et puisse, en quelque sorte, s'étonner à nouveau avec ses élèves. Il suffit qu'il pense et vive à chaque fois ce qu'il enseigne, et naturellement alors il le présentera sous une forme vive et imprévue. Cela revient à dire qu'il faut de la vie dans nos écoles, et que, si nous voulons entretenir la curiosité chez nos élèves, il faut que nous mettions dans notre enseignement autre chose que de la correction, de la clarté, ou même une vivacité tout extérieure qui n'est parfois que de l'impatience ou un désir grossier d'obtenir quelque succès ; il faut que nous nous y mettions nous-même tout entiers, et que nous sachions surtout le maintenir vivant par un travail personnel qui le renouvelle sans cesse.

LES PROGRÈS DU FRANÇAIS EN PAYS BASQUE

En pays basque comme en pays breton, comme partout où le patois local a pour lui la tradition, les souvenirs de famille, peut-être de race, et l'appui du clergé, les progrès du français sont lents. Ils ne sont pourtant pas nuls.

Voici un petit document, intéressant par sa précision, qui nous est fourni par M. Urruty, dont la *Revue pédagogique* a déjà signalé jadis les efforts persévérants pour l'enseignement du français dans la circonscription de Mauléon, où il a passé quatorze ans comme inspecteur primaire. Au moment de quitter cet arrondissement, M. Urruty a dressé le tableau ci-dessous :

Nombre des enfants parlant français dans l'arrondissement de Mauléon.

Au 1er mai 1880				Au 5 août 1893			
CANTONS	NOMBRE D'INSCRIPTIONS au registre matricule	NOMBRE D'ÉLÈVES parlant tant bien que mal le français le plus usuel	Proportion pour 100	CANTONS	NOMBRE D'ÉLÈVES ayant fréquenté l'école en 1892-93	NOMBRE D'ÉLÈVES parlant tant bien que mal le français le plus usuel	Proportion pour 100
1. Tardet	881	399	46	1. Tardet	1.178	1.027	87
2. Mauléon	1.281	586	45	2. Mauléon	1.582	1.355	85
3. Baigorry	1.042	447	42	3. Saint-Jean-Pied-de-Port.	1.262	1.067	84
4. Iholdy	940	390	40	4. Saint-Palais. . .	1.589	1.281	80
5. Saint-Palais. . .	1.522	572	38	5. Baigorry	1.231	915	74
6. Saint-Jean-Pied-de-Port.	1.191	397	33	6. Iholdy	948	698	73
Arr. de Mauléon	6.857	2.791 (*)	40 (**)	Arr. de Mauléon	7.790	6.343 (*)	81 (***)

(*) Non compris les enfants qui comprennent le français le plus usuel sans pouvoir le parler encore.

(**) J'avais constaté quelques exagérations : la proportion de 33 à 35 0/0 me parut plus exacte.

(***) J'ai tout lieu de croire que les chiffres fournis cette fois par les maîtres sont, sinon tous d'une exactitude absolue, du moins très près de la vérité.

(Notes de M. Urruty.)

Il est superflu de faire remarquer qu'il ne s'agit ici que des progrès réalisés en français usuel par les élèves des cours inférieurs.

Un autre renseignement intéressant et qui indirectement confirme le précédent est tiré du mouvement des bibliothèques scolaires dans les mêmes cantons.

Voici quelle était, au 1er janvier 1880 et au 1er janvier 1893, la situation des bibliothèques scolaires, dont les élèves du cours moyen forment la principale clientèle :

	au 1er janvier 1880	au 1er janvier 1893
Nombre de bibliothèques scolaires.	43	163
Nombre de livres de lecture. . . .	2.142	13.595
Nombre de prêts.	867 (en 1879)	16.573 (en 1892)

Espérons que l'œuvre commencée avec courage, poursuivie avec méthode par M. Urruty, ne sera pas moins chère à son successeur, et souhaitons-lui d'avance au moins autant de succès.

LES CLASSES DE REDOUBLANTS

Il a été établi dans un certain nombre d'écoles de la ville de Paris, depuis quelques années, des classes dites de *redoublants*. Cette institution, dont le Conseil municipal a, par une délibération récente, demandé l'extension, mérite d'être signalée.

Les élèves pourvus du certificat d'études primaires sont réunis en classes spéciales dans les écoles désignées à cet effet par l'inspecteur primaire.

Cette sélection n'a pas lieu, toutefois, surtout pour les jeunes filles, dans les arrondissements où elle ne pourrait être obtenue qu'en faisant parcourir aux élèves des distances trop longues ou dangereuses. D'ailleurs, lorsqu'une famille demande formellement que son enfant, pourvu du certificat d'études primaires, reste dans l'école qui le lui a fait obtenir, sa volonté est respectée.

Des classes de redoublants ont été installées dans les XIe, XIIIe et XVIIIe arrondissements à partir de 1891, et ultérieurement dans les divers autres arrondissements. Elles sont actuellement au nombre de 70, dont 38 pour les garçons, fréquentées par 1,658 élèves, et 32 pour les filles, comptant 1,266 élèves.

Le programme d'enseignement de ces classes est celui du cours supérieur, dont les matières sont revues, mais avec plus de méthode et de fruit, attendu que l'on n'a plus à se préoccuper de l'examen du certificat d'études.

Les élèves admis sont généralement de forces différentes, et il est

nécessaire d'établir deux divisions, dont la première comprend les élèves ayant obtenu le certificat d'études après une excellente préparation; la deuxième, les élèves moins bien doués et ayant obtenu le certificat plus difficilement.

Ces deux divisions suivent néanmoins les mêmes leçons et sont placées sous la direction d'un seul maître, sauf dans un petit nombre d'écoles où on a dû, en raison du nombre des élèves pourvus du certificat d'études, ouvrir deux classes distinctes de redoublants.

En résumé, l'expérience déjà faite a permis de constater que les classes de redoublants répondaient à un besoin réel. Ces classes, en effet, allègent les cours supérieurs des écoles d'un certain nombre d'élèves ayant leur certificat d'études, plus avancés que leurs camarades, et qui souvent ne restent dans les cours supérieurs que pour obtenir plus aisément les récompenses et les livrets de caisse d'épargne attribués chaque année aux meilleurs élèves. Les élèves plus jeunes peuvent se trouver ainsi découragés.

La création de classes spéciales de redoublants permet en outre de donner aux cours de l'école une organisation plus rationnelle et de les constituer avec des éléments à peu près homogènes. Les études s'en ressentent heureusement et les résultats acquis sont meilleurs. C'est ainsi, pour ne citer qu'un exemple, que dans le XIIe arrondissement (le premier où les classes de redoublants ont été organisées) le nombre des candidats au certificat d'études s'est élevé depuis quatre ans de 500 à plus de 1,200.

Dans certaines écoles comptant un grand nombre de classes, les classes de redoublants ont leur recrutement assuré sur place même, ce qui permet aux élèves de ne pas s'éloigner de leur quartier.

D'autres classes doivent être formées à l'aide d'élèves provenant d'écoles différentes. Il n'y a, du reste, aucun inconvénient à ce qu'il en soit ainsi. Il suffit de choisir, pour installer ces classes, des écoles centrales également éloignées des établissements qu'elles sont appelées à desservir.

Les classes de redoublants constituent, en réalité, le cours supérieur de l'école tel que le prévoit l'arrêté organique du 18 janvier 1887, article 14, § 2 : « Le certificat d'études donne droit à l'entrée dans le cours supérieur. » Là seulement le développement intégral des programmes est possible. Enfin, ces classes sont la pépinière des cours complémentaires et des écoles supérieures et professionnelles.

Il est donc désirable de voir étendre, suivant le vœu du Conseil municipal, l'organisation de ces classes, et il y a là une institution qui nous semble être à recommander dans toutes les villes où elle pourrait fonctionner.

R. S.

LES ÉCOLES MIXTES A DEUX CLASSES

Un instituteur primaire nous écrit :

« M. Naudy souhaite comme un progrès la création d'écoles mixtes à deux classes (*Revue pédagogique*, 15 août 1893) ; il est dans lé vrai. A toutes les bonnes raisons qu'il a données, j'en voudrais ajouter quelques autres :

1° L'école élémentaire à deux classes est celle qui donne l'enseignement le plus pénétrant et le plus efficace. Le rapprochement des résultats obtenus l'établit, et il serait aisé d'indiquer les causes générales de cette supériorité constatée.

2° Dans un grand nombre de communes — je ne dis pas dans toutes — où deux écoles sont confiées à un couple enseignant, il y a peu d'émulation entre les deux écoles, entre l'instituteur et l'institutrice. L'un ou l'autre de ces fonctionnaires reste au-dessous de lui-même, quelquefois même l'un et l'autre. Dans ces communes, je réunirais les deux classes en une seule école mixte, et je confierais la première classe à l'institutrice, si elle était la plus capable d'y réussir. Le niveau de la nouvelle école, instruction et éducation, dépasserait de beaucoup celui des classes spéciales qu'elle aurait remplacées.

On peut trouver qu'une transformation aussi radicale ne serait pas sans inconvénients, on doit même penser qu'elle ne s'opérerait pas sans difficultés. Mais ne pourrait-on, à titre d'essai, créer un emploi de stagiaire dans les écoles mixtes qui reçoivent soixante-dix élèves? il s'en trouve encore quelques-unes. Parmi celles-ci, pourquoi ne choisirait-on pas, pour tenter l'expérience, celles qui sont dirigées par un bon instituteur marié à une institutrice en congé? »

LE PROGRAMME D'AGRICULTURE
A L'ÉCOLE PRIMAIRE

Nous avons sous les yeux la répartition du cours d'agriculture à l'usage des élèves du cours supérieur de l'école primaire publique de Brunoy (Seine-et-Oise). Ce document nous montre que les programmes ne lient pas les maîtres aussi étroitement qu'on le dit quelquefois; qu'il reste place pour l'initiative personnelle, et que, tout en se tenant dans le cadre d'un programme, il est possible de varier son enseignement.

En comparant le programme ci-dessous avec le programme officiel, on pourra se rendre compte de la marche suivie par le professeur et du parti qu'il a su tirer, pour l'enseignement agricole, des connaissances que les élèves doivent avoir en sciences physiques et naturelles [1].

Répartition du cours d'agriculture à l'usage des élèves du cours supérieur de l'école communale de Brunoy.

1° Divisions générales.

1° *Le sol, les plantes, les instruments, les travaux.*

Application des éléments des sciences physiques et naturelles étudiés simultanément.

2° *La ferme: bâtiments et dépendances.*

Éléments des sciences physiques et naturelles applicables à la construction ou à l'entretien des bâtiments, aux soins à donner aux animaux ou aux récoltes.

---

1. Voici le texte du programme officiel pour le cours supérieur des écoles primaires:

« Notions plus méthodiques sur les travaux agricoles, les outils aratoires, le drainage, les engrais naturels et artificiels, les semailles et les récoltes, — sur les animaux domestiques, sur la comptabilité agricole.

» Notions d'horticulture: principaux procédés de multiplication des végétaux les plus utiles de la contrée.

» Notions d'arboriculture: greffes les plus importantes. »

3° *Transformation des produits agricoles.*

Application des notions de chimie organique et de connaissances industrielles.

4° *Systèmes d'exploitation. Comptabilité agricole. Droit rural.*

1re Partie : L'agriculture aux champs.

1re Leçon : *But et importance de l'agriculture.* — L'agriculteur, son rôle, sa place dans la société.

Classification géologique du territoire français : climats, zones.

Chaires départementales d'agriculture : but et avantages.

2e Leçon : *Tableau des travaux agricoles à faire en automne.*

LE SOL

3e Leçon : *Composition du sol.*—Terrains sablonneux, calcaires, argileux. L'humus. Expériences servant à reconnaître la nature du sol arable, du sous-sol.

Plantes de la végétation spontanée caractérisant chaque espèce de terrain.

LA PLANTE

4e Leçon : *Organisation et vie de la plante.* — Notions de botanique appliquées à l'agriculture.

Expériences démontrant les phénomènes de la germination, de la respiration des plantes. Composition de l'air et de l'eau. La combustion. Effets bienfaisants de la neige.

5e Leçon : *Reproduction de la plante.* — Graine, bouture, marcotte, provignage, etc. — Racines.

MODIFICATION ET AMÉLIORATION DU SOL

6e Leçon : *Amendements.* — Différence entre l'amendement et l'engrais.

Expériences propres à découvrir la nature de l'amendement qui convient au sol à améliorer. Manières d'employer les amendements. Epoques. Travaux qu'ils nécessitent. Durée.

7e Leçon : *Engrais.* — Les engrais naturels : fumier, boues et gadoues, purin, engrais verts, tourteaux et marcs.

Expériences démontrant la composition des engrais. Analyse et lavage des cendres. Fixation des principes azotés. Un mot sur les jachères.

8e Leçon : *Les engrais chimiques ou complémentaires.* — Dosage de ces engrais. Le laboratoire départemental. Rôle de l'azote, des alcalis, du phosphore, des calcaires. L'engrais complet.

Moyens de reconnaître l'engrais complémentaire le plus favorable au sol ou à la plante.

Rappel des résultats comparatifs du champ d'expériences.

Rôle et fonctionnement des syndicats agricoles pour l'acquisition et le dosage des engrais complémentaires.

LES TRAVAUX.

9e LEÇON : *Travaux de longue durée. Les défoncements.* — But, résultats. Différents moyens. Cas où ils sont nuisibles, indifférents, indispensables.

Les irrigations. — Cultures profitant le mieux des irrigations. Différents modes d'irrigation. Travaux préparatoires.

Expériences de capillarité.

10e LEÇON : *Le drainage.* — But, effets. Différents modes de drainage. Expériences démontrant les effets des eaux stagnantes sur la végétation. Influence de l'évaporation.

11e LEÇON : *Travaux annuels ou périodiques. — Les labours.* — But, effets. Différentes sortes de labours. Époques des labours. Conditions atmosphériques qui peuvent rendre les labours plus efficaces, nuisibles. Effets de la gelée.

12e LEÇON : *Les façons superficielles.* — Effets sur les plantes en végétation.

TABLEAU DES TRAVAUX D'HIVER : JANVIER, FÉVRIER, MARS.— 1° LES INSTRUMENTS

13e LEÇON : *Instruments servant à la préparation du sol.* — 1° Instruments employés directement par l'homme; 2e Instruments nécessitant l'emploi des animaux domestiques.

14e LEÇON : *Instruments de transport et machines agricoles.* — Avantages résultant de l'emploi des machines agricoles perfectionnées. Avantages de l'association pour l'acquisition et l'emploi des machines.

2° LES ANIMAUX AUXILIAIRES

15e LEÇON : *Le cheval, l'âne, le mulet, le bœuf, le mouton, le chien.* — Travaux convenant à chacun. Races les plus avantageuses.

3° LES PLANTES AGRICOLES

16e LEÇON : *Les assolements.* — Nécessité pour le cultivateur de choisir un assolement convenant à la nature du sol qu'il doit cultiver et des plantes qu'il se propose de cultiver. Assolement triennal, quinquennal, de Grignon. Les jachères et les plantes sarclées.

17e LEÇON : *Les céréales.* — Blé, avoine, seigle, orge, maïs, etc. Variétés. Epoque de la semence et de la récolte. Soins pendant la végétation; les engrais pulvérulents. Rendement.

18e LEÇON : *Les plantes fourragères.* — Prairies naturelles. Prairies artificielles. Importance des prairies artificielles quant à la pros-

périté de l'exploitation. Plantes nuisibles. Variétés de céréales ou de légumineuses à semer selon la nature du terrain. Expérience démontrant l'utilité du plâtrage.

19e Leçon : *Tubercules et racines, alimentaires ou fourragères.* — Soins à donner aux pommes de terre pour éviter la dégénérescence, les maladies, etc.

20e Leçon : *Plantes industrielles non alimentaires.* — Le lin, le chanvre, le tabac, les plantes tinctoriales et oléagineuses. Comparaison entre ces plantes et les céréales au point de vue de l'importance du rendement.

21e Leçon : *Les plantes arborescentes.* — La vigne, le houblon, l'olivier.

TABLEAU DES TRAVAUX AGRICOLES D'ÉTÉ : AVRIL A OCTOBRE. ENSEMENCEMENTS ET RÉCOLTES

22e Leçon : *Les semailles.* — Amélioration des plantes par la sélection. Expériences démontrant les facultés germinatives de la semence dont on dispose. Différentes manières de semer. Avantages de l'emploi du semoir. Rappel des résultats comparatifs du champ d'expérience. Promenade scolaire en vue de l'examen des champs semés à la volée, en lignes, à la main, au semoir.

23e Leçon : *La fenaison, la moisson.* — Battage et nettoyage des grains. Outils et machines agricoles servant à ces travaux.

24e Leçon : *L'arrachage des racines et des tubercules.* — Leur conservation.

25e Leçon : *Vendange et cueillette des fruits.*

2e Partie : La Ferme.

26e Leçon : *L'habitation du fermier. Les écuries, les étables, la bergerie, la basse-cour.* — Notions d'hygiène applicables à l'établissement des différentes parties de la ferme et aux soins à donner aux animaux domestiques. Propreté, aération, etc.

27e Leçon : *Les granges, les greniers, la cave, la laiterie, les meules, les silos, la chambre à grains.*

28e Leçon : *Les hangars, la cour, la fosse à fumier. Le potager et le verger.*

29e Leçon : *Le champ d'expériences. Les collections.*

3e Partie : Chimie agricole.

30e Leçon : *Transformation des produits agricoles. La farine et les pâtes alimentaires : l'amidon, le gluten.*

31e Leçon : *Le sucre et les huiles.*

32e Leçon : *La fécule et l'alcool.*

33e Leçon : *Le vin, le cidre, la bière : la fermentation.*

4e Partie : Comptabilité agricole.

34e LEÇON : *Les systèmes d'exploitation.*

35e LEÇON : *Notions de droit rural : les servitudes, l'entretien des chemins ruraux, les plantations.*

36e LEÇON : *La comptabilité agricole : démontrer qu'elle est indispensable à la prospérité de l'exploitation.*

37e LEÇON : *Les centres de commerce et de production.*

38e LEÇON : *Les marchés : notions sur les règles relatives aux achats et aux ventes. Les tribunaux de commerce.*

39e LEÇON : *Les alliés de l'agriculteur : mammifères, oiseaux, batraciens, insectes, plantes, etc.*

40e LEÇON : *Les ennemis de l'agriculteur : divisions semblables à celles de la leçon précédente.* — L'échenillage, le soufrage, le chaulage, le sulfatage, etc.

Dans un certain nombre d'écoles primaires, les instituteurs ont procédé comme leur collègue de Brunoy ; ils ont rédigé, en l'adaptant à leur milieu et aux besoins de leur région, un petit programme da'griculture. C'est un bon exemple à signaler et à suivre.

R. S.

L'HISTOIRE DE L'ART ET LES LIVRES

Depuis la disparition de l'écrivain distingué auquel la *Revue pédagogique* doit tant d'aimables Causeries, un enseignement nouveau s'est fondé : un enseignement dont ce chroniqueur brillant, critique à ses heures, eût parlé mieux que personne, celui de l'Histoire de l'Art. Journaliste et salonnier, mais resté professeur dans l'âme, M. Charles Bigot a touché à plusieurs questions artistiques, en lettré et en classique. On n'a pas oublié les pages qu'il écrivait naguère encore sur Meissonier. Il se fût félicité sans doute, et il eût félicité l'Université d'aujourd'hui d'une innovation si heureuse, — d'autres disent si hardie, — en tout cas si intelligente. A quel point le besoin s'en faisait sentir, il l'eût montré en rappelant certaines ignorances ou certaines défiances du temps jadis: et ce que l'on peut augurer d'un enseignement si fécond, qui s'adresse en même temps aux yeux et au goût, à l'esprit et à l'âme, voilà surtout ce qu'il aurait dit mieux que nous. Son départ a laissé dans cette *Revue* un vide, et donnera, aujourd'hui surtout, plus d'un regret au lecteur.

C'est à l'enseignement moderne que nous sommes redevables du programme de l'Histoire de l'Art. N'eût-il que ce titre, l'enseignement moderne mériterait déjà la reconnaissance des autres enseignements de tout ordre. Car la nouveauté est d'importance; et il n'échappe à personne qu'elle doit se propager, par une heureuse contagion, à côté, en haut et en bas. C'est ici le cas de rendre un hommage mérité à ceux qui, il y a une douzaine d'années, avaient montré timidement la route, et dont la démonstration, toute platonique qu'elle ait pu paraître au début, n'en a pas moins fait impression sur les esprits, et préparé l'acte décisif. Il s'agissait alors d'introduire, selon la juste expression d'un maître, *l'art dans l'école*. C'est de l'enseignement primaire qu'était parti le mouvement. Il aboutit — et ce résultat n'était certes pas négatif — à la décoration artistique des murs nus des salles d'école, et à une certaine éducation de l'œil de l'enfant grâce à la vue constante de quelques types choisis de la beauté classique. Idée généreuse, et même vue profonde d'éducateur dans un état social tel que le nôtre; mais enseignement vraiment

trop incomplet, trop *en l'air*, qui risquait, faute d'explication, de rester un peu à l'état de rébus pour le maître comme pour les élèves. — Cette fois, c'est l'enseignement secondaire qui donne le branle, et non pas le classique (il le méritait bien pourtant), mais l'autre, le nouveau, le moderne. L'idée tend à devenir pratique; il s'agit bien maintenant d'un cours, et d'un ensemble d'idées nettement défini. Enseignement irréalisable, se sont écriés quelques-uns. Nous verrons bien. En attendant, si l'innovation n'est pas condamnée dès ses premiers essais, — et nous sommes convaincu, quant à nous, qu'elle fera fortune, elle fait déjà fortune, — la portée en sera considérable, et la répercussion générale.

Il est impossible, en effet, que l'histoire de l'art soit enfermée à clef dans le programme des humanités modernes. S'il existe une classe capable de la comprendre et d'en profiter, c'est la rhétorique, c'est la classe préparatoire à l'École normale. On ne saurait lui refuser longtemps ce complément indispensable des humanités, tant anciennes que modernes, faites toutes sans exception sur les textes originaux. Pour être logique, il faudra bien faire figurer l'histoire de l'art sur les programmes d'agrégation, puisque les agrégés, qui se doivent ou se devront à peu près également aux classes des deux ordres, auront à donner cet enseignement. Une partie de ces leçons sur l'art a déjà figuré du reste, et fort justement, sur les derniers programmes de la défunte agrégation d'enseignement spécial. Mais alors, dira-t-on, c'est la Sorbonne, c'est l'École normale, ce sont les facultés de province qui devront prendre leur part de la charge et former les futurs professeurs de l'Histoire de l'Art. Justement: c'est bien là qu'il en faudra venir, et ainsi sera comblée une des grosses lacunes du haut enseignement. Nous avons bien en effet des chaires d'archéologie ou, si l'on veut, d'histoire de l'art, mais spéciales, mais limitées à des périodes assez étroites, sauf exception très rare. Il nous faut aujourd'hui des chaires d'enseignement général, d'où se répandent largement les idées et les doctrines. Former un courant à la fois scientifique et populaire sur les choses de l'art sera facile à cette heure, grâce à la vie qui afflue autour de nos facultés; et c'est bien parce que ce courant n'a pas été créé plus tôt que nous avons si longtemps souffert, que nous souffrons encore, et

professeurs et public, d'une ignorance véritablement honteuse qui nous place, sous ce rapport, très au-dessous des nations étrangères et notamment de l'Allemagne. Quand on pense que la Sorbonne a attendu jusqu'en 1876 une chaire d'archéologie, et qu'elle attend encore (pas pour longtemps, dit-on) une chaire d'histoire de l'art, on se demande de combien de points au-dessus de zéro il conviendrait de noter la moyenne des notions artistiques chez la moyenne de nos prétendus lettrés.

Le service que nous rendront les humanités modernes ne sera donc pas mince. Et, si l'on considère quel est l'ordre d'enseignement d'où émane ce progrès, une leçon semble se dégager. Pour une fois que l'enseignement secondaire aura montré de l'initiative, il aura fait du bien aux autres et à lui-même. Ce résultat ne doit il pas stimuler son courage? Une nécessité de collège ou de lycée aura entraîné un enrichissement de l'enseignement supérieur. Quant à l'enseignement primaire, il aura aussi sa part de bénéfices: pas tout de suite peut-être, mais peu à peu, lentement, sûrement. Une fois les méthodes fixées, le point de vue bien dégagé, les bons livres rédigés, on ne manquera plus d'instruments ni d'hommes pour faire pénétrer profondément dans les masses, grâce à l'école, ce sens du beau et cette finesse du goût qui est, chez beaucoup, chose instinctive, native et même nationale, mais que bientôt l'incurie, la rude besogne quotidienne ou les grossièretés de l'imagerie moderne oblitèrent et dépravent sans retour. Tout cela est affaire de temps, sans doute. Mais tout cela devait se faire, et se fera certainement, pourvu que le nouvel enseignement soit très dirigé et très bien dirigé au début, et *pas trop dirigé dans la suite*, aussitôt qu'il aura fait ses preuves de vitalité.

Pour commencer, la besogne est délicate, nous en convenons. Le personnel n'est pas préparé à ce nouveau rôle. Les professeurs chargés d'inaugurer le cours n'auront pas seulement à montrer de la bonne volonté et du savoir, mais une intelligence d'un ordre un peu particulier, faite de tact et de souplesse. Il faudra qu'au lieu de concevoir ce cours comme isolé, indépendant, ils l'emploient strictement à faire valoir un certain nombre d'idées historiques toutes générales, et qu'ils se pénètrent bien du dessein pour lequel le cours a été créé. L'exigence est

double, comme on le voit, et l'angle de vision assez difficile à saisir, puisque l'histoire de l'art ne doit pas être expliquée seulement pour elle-même, mais pour expliquer à son tour l'histoire générale de la civilisation. Tout en étant elle-même un tout homogène et complet, elle doit constamment viser autre chose qu'elle-même et se rapporter à un autre tout plus général et supérieur. C'est un grand effort, à ne rien dissimuler, qu'on demande aux maîtres, et la plupart ne seront pas d'emblée à la hauteur de leur tâche. Ils n'y arriveront que par tâtonnements successifs. Ce qui revient à dire qu'ils gagneront d'année en année en se corrigeant eux-mêmes, et qu'ils retireront de cet apprentissage un peu forcé les plus larges bénéfices. Déjà plus d'un, naturellement attiré vers les questions d'art, s'est préoccupé d'accroître son bagage de connaissances ; beaucoup d'autres, anxieux et indécis, mettent surtout leur espoir dans les instructions ministérielles et les livres les plus récents. Espoir légitime assurément, mais dont il ne faut pas s'exagérer la validité. Rien ne vaudra, suivît-on à la lettre les meilleures circulaires, cette confiance et cette conviction que donne un travail personnel, qui n'a pas attendu l'aiguillon hiérarchique. D'ailleurs, le plus grand compte devra être tenu de certaines instructions comme de certains livres. Il serait dangereux de se méprendre, dès le début, sur le genre de l'enseignement à créer, sur sa méthode, sur son esprit. C'est pour prévenir de telles erreurs que les rédacteurs du nouveau programme ont fait précéder celui-ci de conseils qui sont à méditer; et c'est pour fortifier ces conseils qu'ils viennent de faire paraître un *Catalogue* dont il nous faut dire ici quelques mots.

Ce *Catalogue* se présente sous la forme d'une brochure d'une quarantaine de pages, publiée sous les auspices du ministère de l'instruction publique. Elle doit être à cette heure entre les mains des proviseurs, directeurs ou directrices, et des professeurs intéressés. Son titre est le suivant: *Catalogue de reproductions d'œuvres d'art adopté pour l'enseignement de l'histoire de l'art dans les lycées et les collèges*. Ce catalogue a été élaboré par une commission spéciale, qui s'est donné pour tâche de faire sortir du vague les indications forcément générales du programme, et de faire prendre corps aux principales questions que le cours soulève en signalant

aux professeurs les œuvres les plus caractérisques d'une école, d'une époque, ou d'une théorie d'art. Évidemment, un travail de ce genre peut toujours être taxé d'arbitraire, et nous voyons très bien (les spécialistes qui ont discuté le catalogue ont vu mieux que nous encore) ce qu'on y pourrait critiquer. Mais nous n'avons ici ni à reprendre, ni à défendre l'œuvre de la commission. Il ne s'agit que de l'expliquer. Elle a voulu évidemment passer outre à certains inconvénients forcés pour tracer à grands traits des cadres précis, et pour limiter les erreurs ou les recherches des professeurs novices. En dressant une liste raisonnée qui, de siècle en siècle, d'école en école, et de genre en genre, conduit le chercheur comme par la main et lui signale l'essentiel à connaître, elle atteint, ce semble, le but qu'elle visait, à savoir d'éveiller la curiosité et de suggérer des comparaisons sans le moins du monde imposer une doctrine. Encore un coup, que ce choix ait pu être un peu autre, plus court ou plus long; qu'il puisse paraître ici ou là trop restreint, ou pas assez justifié, et que les raisons de tel nom inscrit à l'exclusion de tel autre ne sautent pas toujours aux yeux, voilà ce dont les auteurs eux-mêmes ne songent pas à disconvenir. Pour connaître leurs motifs, il faudrait, dans certains cas, qu'ils s'expliquassent eux-mêmes, dans une note annexée à l'œuvre signalée, et ils le feront sans doute avant peu. Mais, quelles que soient ces réserves, ce travail se soutient très bien et se justifie jusque dans ses lacunes, si l'on veut bien réfléchir qu'il s'agissait non point de prendre un parti parfait (ce qui en cette délicate matière est impossible), mais de prendre résolument un parti, j'oserais presque dire un parti quelconque. Il s'agissait de faire quelque chose de rien, et de fournir un canevas réel à un cours futur, et jusqu'ici abstrait. La matière est désormais composée. Elle va être soumise à l'élaboration d'intelligences très diverses qui la sonderont, l'étendront, la manieront à leur gré. Que celles-ci veuillent donc se souvenir que le *Catalogue* contient non pas le dernier mot de l'histoire de l'art, mais le premier; qu'on a entendu par là guider et non imposer ; qu'à leur fantaisie elles pourront, après expérience, se restreindre ici, sauter là, et que même on les supplie d'oublier les noms officiels, quand elles seront bien maîtresses de leur sujet; qu'au surplus le *Catalogue* est provisoire, et que si un enseignement doit offrir

liberté et *plasticité*, c'est assurément celui de l'art; que ces intelligences, dis-je, se pénètrent bien de l'esprit libéral dans lequel a été conçue cette chose toujours illibérale qui s'appelle une nomenclature — et les résultats seront tels que la commission les souhaite, tels qu'elle a voulu les provoquer. Sous une apparence de tutelle, c'est l'émancipation qu'elle prépare. Aux intéressés il appartient de tirer cette émancipation des moyens mêmes qui sont mis à leur disposition pour former leur esprit et exercer leur réflexion.

Qualités d'esprit et réflexion même seront choses d'ailleurs insuffisantes, à ne rien celer. Si en art le goût sert avant tout, il ne suffit pas. D'abord le professeur devrait en avoir un bien sûr et bien raffiné pour en faire le principal article de son cours: et cela, disons-le tout de suite, nul ne songe à l'exiger, pas même d'une élite. On n'a voulu introduire au collège ni la critique ultra-raffinée, ni l'esthétique. On n'y fera pas de l'art pour l'art, mais de l'art pour l'histoire; ou, mieux encore, de l'histoire ayant l'art pour sujet, et non pour objet dernier. Ainsi conçu, je ne sache pas de cours qui exige plus de variété, plus de précision dans les connaissances, bref, plus de ce qui se résume en ce mot, le savoir. Le maniement des livres jouera donc un rôle considérable, prépondérant, dans la préparation du professeur: qu'on se rappelle ce qu'il a fallu de savoir à un Taine, à un Michelet, pour écrire sur l'art des pages ou profondes, ou éblouissantes. Il faudra lire, lire toujours. Quels ouvrages pour commencer, et quels fonds acquérir tout de suite? M. Lemonnier a pris soin de le dire dans la bibliographie générale qu'il a tracée, il y a deux ans environ, à l'époque de la première apparition du programme [1]. Nous avons dressé nous-mêmes, après lui, une liste — fort imparfaite assurément — des lectures que pouvait comporter chaque leçon [2]. Nous n'y reviendrons pas. Il est également superflu de signaler aux lecteurs une collection aussi connue que la collection Quantin, dont plusieurs manuels sont déjà classiques. Voilà déjà bien des éléments de travail, aussi solides que variés. Le

---

1. *Bulletin de l'Enseignement secondaire* (A. Colin), juin et novembre 1891.
2. *Revue de l'Enseignement secondaire et supérieur*, de juin à octobre 1892, *passim*.

professeur devra ne pas s'y borner. Qu'il se tienne au courant, aujourd'hui surtout que la nouveauté de l'enseignement favorise la naissance de livres nombreux, plus ou moins accommodés à ses besoins. En ces derniers mois surtout, les publications se sont multipliées. Ne pouvant parler de toutes, nous voudrions cependant consacrer une brève mention à celles qui nous ont paru offrir pour le professeur un caractère pratique et sûr d'initiation.



Ce caractère ne se marque pas encore dans *la Peinture au Louvre*, de MM. Lafenestre et Richtenberger; mais il pourra se marquer dans les volumes suivants, car le sous-titre nous promet une série de catalogues *raisonnés*. Contentons-nous de dire que celui-ci ne l'est guère, et qu'il ne répond qu'à moitié à son titre [1]. L'intention annoncée par les auteurs est d'ailleurs excellente. Cette revue des grandes œuvres de la peinture. dispersées dans les musées ou les collections, tirerait d'un classement méthodique et d'une illustration soignée une utilité toute particulière.

Ces conditions ne sont pas encore remplies dans ce premier essai, et nous le regrettons. Les auteurs ont voulu être pratiques avant tout, il est vrai; mais en reproduisant trop scrupuleusement la succession confuse des peintures du Louvre, ils n'ont fait qu'établir cette confusion dans l'esprit du lecteur, et, qui pis est. lui donner une sorte de sanction officielle. Ce beau volume n'offre guère que l'avantage de rappeler au visiteur dans quel ordre — ou plutôt dans quel désordre — ont défilé sous ses yeux deux ou trois mille peintures : le bénéfice est mince! Un catalogue *raisonné* est le contraire d'un Bædeker. Là où l'ordre n'est pas, il doit l'introduire : et nul n'a plus qualité pour prendre une initiative de ce genre, touchant notre malheureux Louvre, qu'un homme de goût comme M. Lafenestre.

Son ouvrage a certes de grands mérites de détail : des descrip-

1. *La Peinture en Europe*. Catalogues raisonnés des œuvres principales conservées dans les musées, collections, etc. Tome Ier, *le Louvre*, par G. Lafenestre et E. Richtenberger. Paris, May et Motteroz, in-8° carré, cartonné, avec 100 reproductions photographiques, 10 francs.

tions bien faites, des dates, la question d'authenticité partout revisée, souvent corrigée, etc. Il y a là tous les éléments d'un bon catalogue, sauf la méthode de groupement. Supposez qu'un professeur, se fiant au titre, veuille se faire une idée précise des principales écoles de peinture qui sont représentées au Louvre : la salle Lacaze, le salon carré, la grande galerie surtout ne lui offriront que déboires. S'il cherche un groupement au moins dans les photographies, il tombera sur des séries ainsi composées : pages 136, Gérard David; 138, vieille école de Cologne; 140, Holbein; 141, Teniers; 142, Rubens, etc. C'est le pêle-mêle dans toute sa beauté. Il est fâcheux d'avoir à constater que ce vice d'organisation passe de notre musée national aux livres faits sur ce musée par nos meilleurs critiques, et de se dire qu'un humiliant contraste fera d'autant ressortir les musées étrangers, la Pinacothèque de Munich, par exemple, lorsque MM. Lafenestre et Richtenberger en seront arrivés là.

C'est de l'excellente vulgarisation, au contraire, que fait M. Gaston Cougny avec ses deux volumes sur l'*Art antique*, choix de lectures ordonnées et soigneusement annotées [1]. Pour éclairer l'histoire de l'art, le livre de lectures est indispensable à côté du manuel. Les élèves prendront certainement un très grand plaisir à lire, sous des rubriques qui rappellent d'assez près celles du programme, des pages excellentes, variées, signées G. Perrot, Maspéro, Rayet, Collignon, etc. Ce choix, très bien entendu, montre le goût de M. Cougny, comme ses notes prouvent qu'il connaît assez l'art pour en traiter lui-même, s'il le voulait. C'est modestie, s'il se dérobe ainsi au second plan. Tel quel, l'ouvrage rendra de réels services. Il serait encore plus utile, selon nous, si M. Cougny avait relié d'un fil léger ces extraits, qui constituent comme autant de chapitres; on eût pu les encadrer habilement, semble-t-il, d'une mince trame historique, et le lecteur se serait senti tout à fait conduit. On pourrait encore désirer, peut-être, qu'une note fît sentir la valeur comparative des écrivains cités, et l'importance de leurs découvertes ou de leurs écrits. Il est des

1. *L'Art antique*: 1er volume, *Egypte et Orient*; 2e volume, la *Grèce et Rome*; 3e volume (en préparation), *L'Art au moyen âge*. F. Didot, in-8°, 1892 et 1893. Nombreuses gravures.

noms qui méritent une place d'honneur. Faute de quoi, le lecteur mettra tout sur le même plan. Ainsi, Mariette ne figure que pour un court extrait, dans le premier volume, et son rôle y est comme perdu. Au second volume, nous relevons trois extraits de M. Diehl, et trois de M. M. Collignon. Nous ne disons pas que ce soit trop pour M. Diehl, loin de là, mais ce n'est certainement pas assez pour M. Collignon. De plus, à citer M. Collignon sur les primitifs, il était meilleur de le prendre en 1892 *(Sculpture grecque)* qu'en 1881 *(Bulletin de correspondance hellénique)*; et à lui emprunter un morceau sur les vases, mieux valait le tirer de sa belle *Céramique grecque* que du *Manuel d'archéologie grecque* dont tout le monde a un exemplaire entre les mains. Ce sont là de très légères observations. On en ajoutera une dernière, sur la qualité de certains extraits. Ce n'est pas pour une « définition de l'art », ou autres sujets prêtant à la rhétorique, qu'il est bon de citer Ch. Blanc. Quant à Mme Jane Dieulafoy, il est aussi juste de rappeler en elle l'exploratrice, qu'imprudent de signaler l'auteur. Je crains bien que le lyrisme du morceau inséré par M. Cougny n'exerce la malice de nos collégiens. Ce sera vraiment dommage.

Avec M. Henry Lemonnier, nous abordons l'histoire de l'art, la vraie, celle qui est vraiment historique et vraiment artistique. M. Lemonnier est historien, et professeur à l'École des Beaux-Arts. Son livre si remarqué, *l'Art français au temps de Richelieu et de Mazarin*[1], accuse profondément cette double origine. C'est la méthode historique transportée dans les faits de l'art, comme le voulait Taine, mais avec une précaution et une sagesse qui écartent toute idée de système et persuadent doucement. Taine forçait les faits à le servir, plus qu'il ne s'en servait. C'était un Procuste de génie. On n'accusera point M. Lemonnier de ces violences. Une impartialité très souple et très avisée, une grande délicatesse de scrupule, et par-dessus tout une parfaite égalité de ton et une correction absolue de procédés et de formes, voilà ses mérites ; ils sont décisifs dans un livre qui met la science au service du goût. C'étaient bien là les qualités qui avaient marqué le cours d'histoire de l'art essayé par M. Lemonnier à la Sorbonne il y a deux ans, et dont les résultats furent si probants et si flatteurs.

1. Hachette, in-12, 1893.

Dans son livre (qui se souvient sans doute de ce cours), l'auteur aborde un problème délicat, complexe, et assez obscur dans son ensemble avant qu'il y portât la lumière : l'organisation de l'art et sa valeur avant qu'il ne fût centralisé, nous allions dire monopolisé, par Louis XIV et par Le Brun. Il l'a traité avec toute la précision et la rigueur de l'enquête historique, et il l'a jugé en dernière analyse avec la sûreté d'un véritable connaisseur.

Il étudie d'abord les influences générales au souffle desquelles l'art français oscillait et se cherchait aux environs de 1610 : traditions d'une vague antiquité, souvenirs presque évaporés de la Renaissance, goût flamand s'insinuant par le Nord et l'Est, goût italien franchissant en vainqueur nos frontières du Midi, vieux fonds français, réaliste et national. Sur tous ces éléments, combinés et amalgamés à des doses diverses, la société réagit à son tour pour les fondre en un tout multiple et reconnaissable, qui porte la forte empreinte d'un temps et d'une génération, mais non pas encore d'une royauté : alors naît l'art dit de style Louis XIII, et les œuvres contemporaines de Le Sueur et de Poussin. Le milieu dans lequel se produit l'œuvre d'art, la condition des artistes, leurs institutions, etc., sont analysés à leur tour de très près. L'art est encore mêlé au métier : l'unique corporation est la maîtrise, contre laquelle l'Académie a été créée en 1648. M. Lemonnier se demande si cette fondation était aussi nécessaire que ses auteurs l'ont voulu dire; si les résultats qu'elle a produits sont tels qu'ils aient facilité, enrichi, ou simplement rendu uniforme le développement naturel de l'art français. Et la conclusion naturelle qui se dégage d'un exposé lumineux est, pour l'art, telle qu'elle était déjà pour l'histoire générale : excès de centralisation, substitution d'une doctrine académique et royale (profondément routinière, d'ailleurs, et dont le joug pèsera longtemps sur l'art) à la liberté et à la vie; érection de l'emphase italienne et de l'amphigouri mythologique en art d'État : bref, l'art *fixé* dans sa convention, et *bolonisé* pour cent ans. — Voilà ce que M. Lemonnier ne dit pas en propres termes, il est vrai, mais ce qu'il est facile d'inférer de son livre. Il faut le remercier d'avoir fait la contre-épreuve de l'histoire par la preuve artistique. C'est là ce qui donne à son livre sa grande valeur d'enseignement, et ce qui en fait dans un genre mixte et nouveau une sorte de

modèle. Mais nous ne le tenons pas quitte avec ce premier volume. Il faut une suite. Nous osons dire que M. Lemonnier nous la doit. C'est pour lui un véritable devoir que de continuer cette série et de fonder de plus en plus cet enseignement, qui lui est déjà si redevable avant sa naissance, sur ses vraies et solides bases, celles de la critique historique.

Nous voudrions arrêter ici cet article déjà trop long, mais nous ne pouvons clore cette revue sans signaler au moins, faute de place pour les analyser comme elles le méritent, les publications de la Librairie de l'Art. Cette maison a fondé, depuis une dizaine d'années, un certain nombre de collections qui offriront d'ores et déjà, en attendant les perfectionnements qu'on nous promet, des ressources très variées pour le nouvel enseignement. M. René Ménard y a dirigé longtemps une première collection qui visait l'enseignement primaire, et l'enseignement industriel, si négligé chez nous[1]; M. Müntz en a quelque temps dirigé une seconde qui compte de savants ouvrages comme celui de M. de Ronchaud sur la *Tapisserie antique*, celui de M. de Geÿmuller sur les *Du Cerceau*, etc.; M. Edmond Bonnaffé avec ses *Amateurs de l'Ancienne France, le surintendant Fouquet*, Mme Mark Pattison avec son *Claude Lorrain*, pour citer des études d'un autre genre, nous charment par leur érudition et leur goût. — De son côté, le grand journal l'*Art* possède dans son catalogue d'eaux-fortes hors texte de riches séries de reproductions qui joignent au mérite de l'exécution celui d'un rare bon marché. Enfin, et c'est surtout là que j'en voulais venir, une très belle collection, placée depuis l'année dernière sous le haut patronage du ministère de l'instruction publique et des beaux-arts, les *Artistes célèbres*, offre dès maintenant aux curieux de tout ordre un choix de monographies très abondamment illustrées, et dont plusieurs sont des modèles de science et de critique. Il nous suffira de nommer le *Phidias* de M. Collignon, en attendant son *Praxitèle;* le *Rembrandt* de M. Emile Michel; le *Ruysdaël* du même, et en général toute sa remarquable série de Hollandais; le *Boucher*, de M. André Michel; le *Donatello*, de M. Eugène Müntz; le *Vélasquez*, de

1. *Bibliothèque populaire des écoles de dessin*, une trentaine de fascicules à 0 fr. 75 c. le fascicule.

M. Paul Lefort, etc., etc. L'ensemble de la collection atteint déjà le chiffre imposant de quarante-sept fascicules. Cinquante autres sont en préparation, parmi lesquels un Corrège, un Dürer, un Holbein, un Rubens, un Ingres, un Cellini, un Polyclète, etc. Il faut souhaiter bon courage au directeur de cette entreprise énorme, et surtout le prier de nous donner les grands artistes d'abord, les seuls qui ne puissent attendre. Puisqu'une disposition libérale du nouveau programme permet à un professeur qui a ses préférences de s'arrêter longuement sur un artiste et de l'étudier devant ses élèves avec quelque détail, il serait urgent que nos bibliothèques fussent bientôt pourvues d'un Michel-Ange, d'un Léonard, d'un Poussin, et que l'on demandât ces études à des critiques éprouvés.

En attendant, l'art français se trouve si largement représenté dans les *Artistes célèbres*, que les professeurs dans l'embarras pourront toujours commencer par cette partie du programme et ne manqueront pas de quoi la traiter : Voici les *Clouet*, *Palissy* et *Philibert de l'Orme* pour le XVI[e] siècle, *Bosse* et *Callot* pour l'étude des mœurs avant 1650 ; les *Boulle* et *Lamour* pour l'art du meuble et du fer ; puis toute la série des peintres ou des graveurs des trois derniers siècles, en partant des excellents *Champaigne* de M. Gazier pour aboutir au *Raffet* de M. Lhomme ou au *Corot* de M. Roger-Milès, en passant par *Edelinck*, *Watteau*, *Greuze*, *Prudhon*, *Gros*, *Delacroix*, *Rude* et *Barye*.

On voit que, si quelque chose manque au futur enseignement, ce ne seront pas précisément les livres, mais l'art de s'en servir. Ne pourrait-on à ce sujet former un vœu qui, aussi bien, sera ma conclusion naturelle ? Pourquoi ne créerait-on pas, soit à la Sorbonne, soit au Musée pédagogique, ou ailleurs, une salle spéciale de l'Histoire de l'Art, où seraient rassemblées toutes les publications, livres, albums, gravures ou photographies, capables de former les étudiants et les maîtres aux bonnes méthodes ? Un homme compétent classerait et accroîtrait ce dépôt, étudierait et critiquerait les ouvrages, dirigerait les travailleurs dans leurs recherches, organiserait les prêts et, au besoin, les envois en province. Je n'ose dire avec quelle perfection j'ai vu ce service fonctionner dans l'Alsace devenue allemande, à l'université de Strasbourg.

S. ROCHEBLAVE.

LECTURES VARIÉES

La première bibliothèque populaire circulante fondée en Écosse (1791)[1].

Chez Robert Burns, le désir d'être utile ne se confinait pas à ses relations particulières. Il avait une bonne volonté plus générale. Elle s'était traduite par une entreprise bien curieuse pour cette époque. Avec un propriétaire voisin, le capitaine Riddell, il avait créé, en pleine campagne et il y a cent ans, ce qui commence seulement à fonctionner chez nous : une bibliothèque populaire circulante. Il s'y était donné tout entier et il en était la cheville ouvrière. « M. Burns a été assez bon pour prendre sur lui toute la charge de cette petite affaire. Il était le trésorier, le bibliothécaire et le censeur de cette société, qui conservera longtemps le souvenir reconnaissant de son dévouement public et de ses efforts pour ses progrès et son instruction [2]. »

Lorsque sir John Sinclair entreprit son grand travail du *Statistical Account of Scotland*, Burns lui-même lui envoya un compte-rendu de cette louable tentative. Il en ressort nettement que l'idée de la bibliothèque était inconnue et qu'il s'agissait bien d'une innovation. C'est d'ailleurs une belle lettre, claire, pratique, et par endroits éloquente. La haute intelligence de Burns avait anticipé un des moyens les plus actifs de l'éducation populaire; il en expose les avantages, sans déclamation, dans des termes dont la modération et la justesse ne sont pas moins remarquables que la hauteur. Sûrement, on ne dit pas mieux aujourd'hui sur ce sujet.

« A sir John Sinclair, 1791.

» Monsieur, la circonstance suivante a, je crois, été omise dans l'exposé statistique qui vous a été transmis de la paroisse de Dunscore en Nithsdale. Je vous demande la permission de vous l'envoyer, parce qu'elle est nouvelle et parce qu'elle peut être utile. Jusqu'à quel point elle mérite une place dans votre patriotique publication, vous en êtes le meilleur juge.

» Garnir les esprits des classes inférieures de connaissances utiles est certainement d'une très grande importance, à la fois pour les individus qui les constituent et pour la société entière. Leur donner un goût pour la lecture et la réflexion, c'est leur donner une source

1. Extrait de *Robert Burns*, par A. Angellier, 1 vol. in-8°, Hachette, 1893.
2. Lettre de Robert Riddell à sir John Sinclair, publiée dans le *Statistical Account of Scotland*.

d'amusement innocent et louable; et c'est en outre les élever à un degré de dignité plus haut dans l'échelle des êtres raisonnables. Frappé de cette idée, un gentleman de cette paroisse, Robert Riddell, Esq., de Glenriddell, a établi une sorte de bibliothèque circulante, sur un plan si simple qu'il est praticable dans n'importe quel coin du pays, et si utile qu'il mérite l'intérêt de tout gentleman de campagne qui pense que l'amélioration de cette portion de son espèce, que le hasard a placée à l'humble rang de paysan et d'artisan, est un objet digne d'attention.

» M. Riddell persuada à un certain nombre de ses propres tenanciers et de fermiers voisins de former entre eux une société, dans le but d'avoir une bibliothèque commune. Ils prirent un engagement légal d'y rester pendant trois années, avec une ou deux clauses de résiliation, en cas d'éloignement ou de mort. Chaque membre, à son entrée, payait cinq shillings; et à chacune des réunions, qui avaient lieu le quatrième samedi de chaque mois, on ajoutait une somme de six pence. Avec cette première mise de fonds et le crédit qu'ils obtinrent, sous la garantie de leurs fonds futurs, ils établirent, dès le début, une provision fort passable de livres. Les auteurs qu'on devait acheter étaient toujours décidés par la majorité. A chaque réunion, tous les livres, sous peine d'amende ou de déchéance, en guise de sanction, devaient être produits. Les membres avaient choix de volumes selon un roulement : celui dont le nom était le premier sur la liste, pour ce soir-là, pouvait choisir le volume qu'il voulait dans toute la collection; le second choisissait après le premier; le troisième après le second, et ainsi de suite jusqu'au dernier. A la réunion suivante, celui dont le nom avait été le premier sur la liste, à la séance précédente, était le dernier; celui qui avait été le second était le premier, et ainsi successivement pendant les trois années.

» A l'expiration de l'engagement, les livres furent vendus aux enchères, mais seulement entre les membres de la société, et chacun d'eux eut sa part du fonds commun, en argent ou en livres, selon qu'il lui plut d'être acheteur ou non.

» Lors de la dissolution de cette petite société, qui s'était formée sous le patronage de M. Riddell, soit par les dons de livres qu'on avait reçus de lui, soit par les achats, on avait rassemblé plus de 150 volumes. On pense bien qu'on avait acheté pas mal de choses sans valeur. Cependant, parmi les livres de cette petite bibliothèque, se trouvaient : les *Sermons de Blair*, l'*Histoire de l'Écosse*, de Robertson, l'*Histoire des Stuarts*, de Hume, le *Spectateur*, l'*Oisif*, l'*Aventurier*, le *Miroir*, le *Flâneur*, l'*Observateur*, l'*Homme sensible*, l'*Homme du Monde*, *Chrysal*, *Don Quichotte*, *Joseph Andrews*, etc.

» Un paysan qui peut lire et goûter de pareils livres est certainement un être au-dessus de son voisin qui chemine à côté de son attelage, très peu différent, si ce n'est pour la forme, des brutes qu'il conduit.

» Souhaitant à vos efforts patriotiques le succès qu'ils méritent si bien, je suis, Monsieur, votre humble serviteur.

» *Un Paysan.* »

La portée d'intelligence dont cette lettre fait preuve n'est pas ce qui nous intéresse le plus en ce moment. Ce qu'il importe de retenir, c'est qu'elle représente trois années d'actes louables, d'activité, d'assiduité, de surveillance, en un mot, de dévouement, mis au service d'une œuvre qu'il estimait utile. Elle lui fait honneur aussi à cause de sa simplicicité et de sa modestie.

Qui imaginerait que l'anonyme qui parlait ainsi du mérite des autres était celui qui avait le plus contribué de son temps, de ses démarches, à établir ce fragment de progrès?

LA PRESSE ET LES LIVRES

Un conseil de Lacordaire. — M. d'Haussonville, dans un article consacré à Lacordaire (*Revue des Deux Mondes* du 15 octobre 1893), rapporte une parole adressée par le célèbre dominicain à des jeunes gens qui venaient d'achever leurs études. Nous transcrivons le passage :

« Ce fut là[1] qu'il passa ses dernières années. Dans ce parti pris de silence et de retraite (il n'en devait plus sortir qu'une fois, pour prêcher ses célèbres conférences de Toulouse), dans cette consécration de toutes ses facultés à l'éducation de la jeunesse, il est impossible de ne pas voir une dernière conséquence des événements politiques auxquels il avait assisté avec tant de tristesse, une dernière preuve du découragement auquel il était en proie. Désespérant du présent, il voulait du moins préparer l'avenir en façonnant une génération de catholiques qui fussent des hommes. *Esto vir!*

» Ce n'est point ici le lieu de parler de ses méthodes d'éducation. Il est intéressant seulement de faire remarquer que, si la politique était naturellement bannie des leçons de Sorèze, il n'enseignait point cependant aux jeunes gens qu'ils dussent s'en désintéresser. Il ne leur disait pas : Soyez catholiques et ne soyez point autre chose. Il leur disait au contraire dans un discours familier : Ayez une opi-
» nion (pourvu qu'elle ne soit pas exagérée, elle sera toujours hono-
» rable); mais de grâce, comptez-vous pour quelque chose; sachez
» vouloir et vouloir sérieusement. Ce n'est pas d'orgueil qu'il s'agit,
» mais de dignité. Dans notre siècle, presque personne ne sait
» vouloir. Vous donc, les premiers jeunes gens que je mène dans le
» monde » (il s'adressait à des élèves qui allaient quitter Sorèze),
» encore que Dieu ne vous ait pas mis longtemps dans mes mains, je
» vous prie de garder cette parole : *Ayez une opinion.* Si vous le faites,
» vous serez de grands citoyens; sinon, vous déshonorerez votre pays;
» peut-être le vendrez-vous. »

Les livres de civilité. — La *Revue des Deux Mondes* a publié dans sa livraison du 1er juin un fort intéressant article de M. Edmond Bonnaffé sur les *Livres de civilité* au seizième siècle. C'est, à notre connaissance, l'étude la plus complète qui ait paru jusqu'ici sur ce sujet. Aucun manuel de la Renaissance n'a échappé à M. Bonnaffé. Il les a tous examinés, sauf, bien entendu, l'introuvable *Miroir de la jeunesse* de Mathurin Cordier. S'il ne donne pas une analyse détaillée de chacun d'eux, il les énumère du moins par ordre chronologique, et fournit ainsi de précieuses indications à ceux qui voudront reprendre cette étude a un point de vue exclusivement pédagogique et comparer entre eux les livrets échappés à la manie destructive des écoliers. Ecrivant pour le grand public, M. Bonnaffé s'est borné à peindre, à

1. A l'École de Sorèze.

l'aide des *Civilités*, les particularités les plus curieuses des usages d'autrefois, et à marquer les progrès des mœurs vers un idéal de politesse et de raffinement qui ne devait guère être atteint qu'au dix-septième siècle. A ce point de vue, il a eu raison de ne pas remonter au delà de l'année 1530 et de considérer la *Civilité puérile* d'Érasme comme le prototype du genre. C'est bien, en effet, le premier manuel de politesse et de savoir-vivre à l'usage des honnêtes gens, le premier code complet des bienséances. C'est là qu'on peut trouver pour la première fois, dans un ordre méthodique, les règles que doit suivre celui qui désire n'être pas déplacé parmi les gens bien élevés. Il suffit de lire les rubriques des sept chapitres du livre *(De la décence et de l'indécence du maintien: — du vêtement, — de la tenue à l'église, — des repas, — des rencontres, — du jeu, — du coucher)* pour voir qu'Érasme a voulu offrir un guide complet et minutieux, à consulter dans toute occasion et presque à chaque heure du jour. On sait quel en fut le succès. D'innombrables éditions prouvèrent qu'il répondait à un véritable besoin et comblait une lacune importante dans la littérature pédagogique. Ce n'est pas à dire cependant que l'idée première des *Civilités* appartienne à Érasme et qu'on lui doive faire honneur d'avoir inventé un genre qu'il aurait du premier coup porté à sa perfection. Érasme ne fit que dégager des anciens traités de morale les règles de politesse éparses çà et là pour les compléter, les classer et les revêtir d'une forme élégante et spirituelle. Si excellente que fût la *Civilité*, ce n'était pas à proprement parler une œuvre originale. Elle avait été précédée de traités qui la contenaient en germe ou à l'état d'ébauche, et ce serait une erreur de croire qu'elle les fit du jour au lendemain tomber en désuétude. En dépit de sa supériorité, le petit livre d'Érasme eut à lutter, surtout dans le monde des écoles, avec certains manuels du quinzième siècle dont la vogue était loin d'être épuisée. Parmi ceux-ci, le plus répandu était, sans contredit, un petit poème latin, composé en 1483 par un moine italien, Sulpizio de Veroli, sur la manière dont les enfants doivent se comporter à table *(De moribus in mensa servandis)*. M. Bonnaffé ne le cite que pour dire que les Italiens n'ont rien qui ressemble aux petits traités d'Érasme et de Calviac. Il est certain qu'on ne saurait comparer le rudiment gothique de Sulpitius avec les leçons si claires, si précises et si bien ordonnées d'Érasme. Il n'en est pas moins vrai que le livret de Sulpitius servit pendant plus d'un siècle à inculquer à la jeunesse les premières notions du savoir-vivre. A ce titre, il appartient à l'histoire des livres de civilité. Sans prétendre vouloir compléter par là l'étude de M. Bonnaffé, volontairement restreinte par l'auteur aux ouvrages parus au seizième siècle, nous voudrions consacrer quelques lignes à un livre de classe que les pédagogues tenaient en estime singulière, même après l'apparition de la *Civilité* d'Érasme.

De l'auteur, on sait peu de chose. Les biographies le mentionnent comme un grammairien et un humaniste qui vivait à Rome sous le

pontificat d'Innocent VIII. Outre son traité sur la manière de se tenir à table, il avait composé une grammaire latine qui partageait la faveur du *Donat*. L'auteur anonyme de l'*Heptadosma*, cette instruction en sept points sur l'organisation d'un collège au seizième siècle, la met au nombre des livres qu'il recommande particulièrement. Quant à son poème, que nous désignerons, pour abréger, sous le nom de *Civilité*, il s'était répandu dans les écoles pendant les vingt dernières années du quinzième siècle, soit sous forme de plaquette isolée, soit joint au fameux recueil dit des *Huit auteurs*. Ainsi, la *Civilité* de Sulpitius avait paru digne de faire partie de cette sorte de *Corpus doctrinæ* qui fut si longtemps le livre de chevet des écoliers. Considérée le plus souvent comme une sorte d'appendice ou de complément des *Distiques de Caton*, elle jouit de la même faveur auprès des maîtres du quinzième et du seizième siècle. Comme eux, elle servit à l'enseignement du latin et à l'instruction morale, à la fois texte d'explication et catéchisme laïque[1]. Comme eux encore, la *Civilité* de Sulpitius donna lieu aux premiers commentaires qui parurent dans les écoles. De même, en effet, que Mathurin Cordier avait fait paraître en 1533 une édition des *Distiques* avec des scolies françaises, de même, quelques années plus tard, Guillaume Durand, le premier principal du collège de Lyon, joignit une traduction française au texte de la *Civilité* de Sulpitius. L'opuscule du moine italien, ainsi rajeuni et commenté d'après les nouvelles méthodes, eut un regain de succès. De nombreuses éditions se succédèrent et, si l'on considère que la première qui parut avec l'explication française fut publiée en 1542, c'est-à-dire douze ans après l'apparition de la *Civilité* d'Erasme, on verra combien il s'en faut que cette dernière, même popularisée par la traduction de Saliat, ait rapidement supplanté les anciens traités dans la faveur des maîtres. Guillaume Durand ne semble même pas avoir soupçonné l'existence de l'ouvrage d'Érasme. Dans la lettre qu'il écrivit à Dolet en le chargeant d'imprimer sa traduction, il laisse entendre à son ami que ce fut une bonne fortune pour lui de rencontrer le livret de Sulpitius, alors qu'il cherchait un auteur « utile et agréable » à l'usage de ses élèves. Il avoue que cette vieille *Civilité* lui parut remplie d'une si excellente doctrine qu'il n'hésita pas à en reviser le texte pour faire disparaître les fautes innombrables dues à la négligence des premiers éditeurs et à l'éclairer d'un commentaire français. A vrai dire, ce soin n'était pas superflu, car rien n'est plus lourd et plus obscur que la versification de Sulpitius, rien de plus confus que son enseignement. Préceptes d'hygiène, règles de politesse, leçons de morale, se succèdent sans aucun ordre. Les matières les plus diverses sont traitées pêle-mêle, et la division de l'opuscule en deux livres ne rend pas plus apparent le plan de l'auteur, si tant est qu'il s'en soit tracé un. Il est permis

1. Voir notre article sur les *Distiques* de Caton dans la *Revue pédagogique* du 15 juillet 1892.

de supposer qu'en sa qualité de chanoine, Sulpitius se sera fait scrupule de ne parler que des règles de bienséance et de politesse et qu'il aura tenu à ne pas les séparer des principes de morale, base de l'éducation. Intention louable, assurément, mais à laquelle notre moraliste a sacrifié l'unité, la simplicité et la clarté de son ouvrage. Si l'on s'en fiait au titre, on croirait que Sulpitius n'a voulu traiter qu'un point particulier de la civilité. Il suffit de lire les deux premiers vers pour voir que son dessein est beaucoup plus vaste et que ce n'est point seulement à table qu'il prétend corriger les « mœurs » des enfants. Qu'on en juge par la traduction un peu longue, mais assez fidèle, de Guillaume Durand : « Nous t'enseignons et démonstrons, ô jeune enfant, quelle honnesteté et civilité il fault user à table et en prenant son repas (afin) que tu t'addonnes et mettes ton estude à garder et suyvre honnesteté et à acquérir la cognoissance des lettres qui nous induisent à tout acte vertueux. »

Bien se tenir à table serait donc, aux yeux de Sulpitius, le commencement de la sagesse. Il rattache en tout cas à cet art délicat, et non sans raison, les soins de propreté qui s'imposent aux enfants. L'élève de Sulpitius devra nettoyer soigneusement ses habits, se laver les mains et la figure, et surtout prendre garde que son nez ne supporte rien qui ressemble à « ceste glace longue que l'on voit pendre en hyver aux chevrons ou gouttières des maisons ».

Remarquons toutefois que cette comparaison n'est pas dans le texte; elle appartient au traducteur, que son expérience de régent de collège aura sans doute convaincu de la nécessité de frapper vivement l'imagination des jeunes lecteurs par une image terrifiante. Sulpitius leur recommande simplement de se moucher. Recommandation qui n'était sans doute pas superflue, non plus, hélas ! que cette défense qu'il leur fait un peu plus loin de gratter leur *rogne* (gale) à table, ou de « prendre au col ou au dos poulx ou pulces et autre vermine et de les tuer devant les gens ». Ces détails en disent long sur la condition physique des malheureux écoliers d'autrefois, et l'on nous pardonnera, à ce titre, de les avoir rappelés. Nous n'irons d'ailleurs pas plus loin et nous ne suivrons pas Sulpitius jusqu'au bout de ses recommandations. Quelques-unes étaient dignes de Rabelais, et le jeune Gargantua aurait pu en faire son profit. Contentons-nous de rendre hommage à une sollicitude qui a tout prévu, et passons sans transition, comme fait l'auteur, aux préceptes de la morale : « Le transport d'ire et cholère est chose fort vilaine à jeune personne : et au contraire il n'y a rien de si plaisant ni si agréable à tous, qu'une doulceur et attrempance à un enfant... Cherche les moyens tant que tu pourras d'estre réputé civil et urbain et non de nature rustique et agreste, etc. » C'est donc un autre chapitre que Sulpitius entame. Du moins, le traducteur croit devoir en avertir le lecteur : « L'autheur vient maintenant aux qualitez de l'âme après avoir assez exposé la civilité que l'on doibt observer quant aux corps et aux choses extérieures. C'est donc des passions

de l'esprit, dont il parle maintenant : et quels vices on doibt éviter et de quelles vertus user en compagnie. » Ce serait à merveille si Sulpitius restait sur ce terrain, mais quelques lignes plus loin, le premier vers d'un distique recommande la douceur, et le second défend de remuer les bras et les jambes au lit : « En toute chose et action, garde mansuétude et doulceur, sans te monstrer en rien effréné et dissolu. Ne descouvre point celuy qui est couché avec toy en te remuant çà et là. » Il faut avouer que les idées du bon chamoine ne se déroulaient pas dans un ordre très logique. Après cette « petite digression » qu'excuse l'indulgent traducteur, Sulpitius revient aux conseils de morale pratique, mais il est difficile d'apercevoir le lien qui les enchaîne. Ainsi au précepte chrétien « Ne fay chose à autruy que tu ne vouldrais t'estre faite et ne sois larron ou pilleur de bien et substance d'autrui », succède immédiatement ce conseil, d'ailleurs excellent : « N'appete point trop le vin. Combien qu'il soit mis par hystoire que Caton (homme autrement fort grave) estoit subiect au vin et que souvent ait esté trouvé yvre. » Plus loin encore un même vers défend à la fois de railler personne, de trop dormir et d'être mauvais magistrat. Il est permis de trouver incohérent le « programme » d'un pareil cours de morale.

Reconnaissons toutefois que le deuxième livre du traité de Sulpitius présente plus d'unité. Consacré presque exclusivement à l'exposé des « usages » qu'il convient d'observer à table, il répond bien au titre de l'ouvrage. C'est une sorte de petit manuel du parfait convive où l'enfant « bien morigéné » apprend à se tenir décemment, à manier son assiette et son couteau, à prendre la viande « avec trois doigts », à jeter adroitement les os sous la table « sans blesser personne », etc. ; en un mot, c'est un chapitre assez complet de la civilité puérile et honnête, mais où l'ordre, la clarté et la précision manquent encore trop souvent.

Malgré ses défauts, l'ouvrage de Sulpitius, nous l'avons dit, ne fut pas éclipsé tout d'abord par le traité d'Érasme. Pendant le seizième siècle, on réimprima ce petit livre si obscur et si mal composé. Cette vogue persistante a de quoi surprendre, et l'on conçoit peu que les maitres soient restés fidèles à des auteurs gothiques, alors que d'excellents ouvrages avaient paru, se recommandant justement par les qualités qui manquaient le plus aux anciens. Peut-être pourrait-on expliquer cette fidélité en remarquant que les procédés pédagogiques en usage au seizième siècle ne s'accommodaient guère que des livres écrits sous une forme spéciale, la forme des ouvrages destinés à être appris par cœur. Tout le vieux fonds de manuels légués par le siècle précédent, aussi bien les grammaires que les livres de morale, est écrit en vers. Malgré ce qu'elle a de froid et de barbare, cette *poésie* exigeait moins d'efforts de mémoire que la prose courante. C'est là, sans doute, une des raisons qui faisaient du vers le moule habituel où les règles de toute science se fixaient en formules à retenir par cœur. Si l'on

s'en écartait, ou choisissait, de préférence au discours suivi, la forme du dialogue ou du questionnaire, comme se prêtant mieux à l'enseignement traditionnel. De là vient qu'Érasme lui-même ne paraissait pas assez didactique à certains maîtres. Témoin ce pédagogue allemand Reinhardus Hadamarius, qui, voulant faire profiter ses élèves de la civilité d'Érasme, se garda bien de la leur donner sous sa forme originale. Il l'abrégea et la mit *in quæstiones*, c'est-à-dire par demandes et par réponses [1]. On devine ce que devient, dans cette sorte de catéchisme, le style élégant et la pureté cicéronienne d'Érasme. Le pédagogue allemand ne s'en félicite pas moins, dans sa préface, d'avoir mis, grâce à cet artifice, un excellent livre à la portée de ses élèves. Ne nous étonnons donc pas trop que Guillaume Durand soit resté fidèle à Sulpitius Verulanus. Sans doute il pensa, lui aussi, que ses écoliers retiendraient peu la prose brillante et légère du grand humaniste. S'il borna son ambition à leur inculquer les préceptes d'une sagesse un peu terre à terre et les règles d'une bienséance qui se confond souvent avec la propreté la plus élémentaire, sachons-lui gré, du moins, d'avoir un des premiers introduit la langue française dans un manuel d'écolier. C'est à ce titre qu'il convient d'accorder un souvenir au premier principal du collège de Lyon; de même qu'il y aurait quelque injustice à compter pour rien, dans l'histoire des livres de civilité, l'humble poème de Sulpitius Verulanus, dont la valeur pédagogique, sans doute bien effacée à nos yeux, n'en est pas moins attestée par une vogue qui dura plus d'un siècle. A. WISSEMANS.

L'ÉCOLE SANS FATIGUE, par M. *Ch. Vermant*, ancien instituteur; Paris, 1892. — L'auteur se défend de vouloir écrire un nouveau traité de pédagogie, car il y a déjà trop de ces sortes de livres; mais il croit que rien n'a été publié jusqu'ici pour indiquer aux instituteurs les moyens de rendre moins pénible et moins meurtrière la rude profession qu'ils exercent.

Il leur donne donc tout d'abord des conseils d'hygiène sur l'aération des salles de classe, la propreté de l'école et des dépendances; il leur recommande d'avoir une vie matérielle régulière, une alimentation rationnelle, de prendre beaucoup d'exercice physique pour contre-balancer la fatigue nerveuse occasionnée par l'enseignement. Tout cela n'est pas bien neuf, mais c'est toujours utile à redire, car beaucoup de maîtres encore ne suivent guère les préceptes de l'hygiène, qu'ils ont cependant appris à l'école normale et qu'ils enseignent tous les jours.

Les chapitres qui suivent, où il est question de discipline, d'emploi du temps et de programmes, sont traités d'une façon plus superficielle et moins pratique. M. Vermant n'admet aucune espèce de

1. D. Erasmi Roterodami, *De Civilitate morum libellus in quæstiones redactus per Reinhardum Hadamarium*; Augusta Vindelicorum, 1542. Ce livre se trouve au Musée pédagogique.

récompenses; quant aux punitions, tout instituteur qui est obligé d'y recourir n'a qu'à abandonner au plus vite une carrière « pour laquelle il n'est pas né ». Les mauvais points, la réprimande, la privation de récréation et les retenues sont sans valeur; l'exclusion temporaire aurait une certaine efficacité, mais on n'ose pas la prononcer. Le seul « vrai » moyen de discipline, c'est l'usage des châtiments corporels; ce moyen étant malheureusement réprouvé par la loi et par les familles, il faut que le maître obtienne des parents l'autorisation de « corriger » leurs enfants, ou bien qu'il fasse faire la besogne par les parents eux-mêmes. Ce n'est pas plus difficile que cela.

L'emploi du temps abuse des forces des instituteurs, car il leur impose quatre heures et demie de leçons orales par jour, et aucun avocat ni professeur ne serait capable de parler autant. Que la leçon donnée par l'instituteur soit passablement différente de la plaidoirie de l'avocat, puisque le premier cause sur un ton naturel et cherche à faire parler les élèves le plus possible, l'auteur ne s'en préoccupe pas; il tient à nous prouver que nous devons retourner à la récitation du livre, à la copie des résumés, aux tableaux synoptiques, aux analyses grammaticales, aux exercices de conjugaison. « Imitez les frères des écoles chrétiennes, qui sont vos aînés en pédagogie pratique. »

Ce chapitre tout entier est le plus faible du livre. On sent qu'on se trouve en présence d'un instituteur qui, dans sa classe, a dû faire, en maugréant, un certain nombre de choses commandées par le règlement; mais qui, élevé d'après les principes de la pédagogie congréganiste, n'a jamais vraiment pénétré l'esprit de nos méthodes modernes.

Il y a là quelques remarques justes, nullement neuves d'ailleurs; mais aussi une singulière étroitesse d'esprit qui ramène l'enseignement à la pratique de certains procédés; une rare désinvolture à escamoter les difficultés au lieu de les résoudre (enseignement de l'histoire), et un manque absolu du souci de l'éducation intellectuelle ou morale des élèves.

Les considérations sur le certificat d'études primaires ne valent pas mieux. L'auteur ramasse quelques-unes des critiques dirigées contre cet examen avant les modifications qui y ont été apportées en 1891 et 1892; puis il le remplace sans hésitation par un examen de sortie dont, je le crains fort, la popularité n'atteindra jamais celle de l'institution actuelle. Il feint de croire que les instituteurs sont jugés uniquement d'après le nombre des certificats d'études qu'ils obtiennent chaque année, et il leur recommande une méthode de préparation que nous avons vu employer dans certaines écoles médiocres, et qui a fait éprouver aux maîtres d'amères déceptions, soit au jour de l'examen, soit au jour de l'inspection.

Le dernier chapitre de l'ouvrage, consacré aux devoirs réciproques des directeurs et des adjoints, est bien meilleur : là, tout reste juste et pratique.

Aussi, faisant bon marché des choses inutiles dont l'ouvrage est rempli, et des boutades envers la « pédagogie orthodoxe », qui ne s'en portera pas plus mal, je ne vois pas d'inconvénient à recommander la lecture de ce livre, persuadé que le ton autoritaire et sûr de soi, l'esprit frondeur qui y règnent, les épithètes aimables adressées aux « pédagogues en chambre » et aux « ronds de cuir », attireront l'attention de certains qui aiment cet assaisonnement; et que ceux-là y trouveront, au commencement et à la fin, de bons conseils qu'ils n'auraient peut-être pas voulu chercher dans des ouvrages plus rassis.

E. Toutey, *inspecteur primaire.*

L'Agriculture du Pas-de-Calais, par *F. David*, avec une introduction par M. *Maréchal;* Arras, 1893. — *L'Agriculture du Pas-de-Calais*, que M. David, inspecteur primaire, vient de publier à Arras, est à la fois un manuel d'enseignement destiné aux écoles et un résumé de notions théoriques et pratiques à l'usage des cultivateurs de la région du Nord. Aujourd'hui que les connaissances agricoles font partie intégrante du programme des écoles primaires, cet ouvrage répond à un réel besoin. L'enseignement agricole élémentaire, quoique donné, depuis plusieurs années déjà, avec un zèle louable par le plus grand nombre des instituteurs, n'est encore, en effet, qu'au début de son organisation: les méthodes que les règlements ont indiquées, mais que seule pourra fixer la tradition, ne sont pas encore familières aux maîtres, et il est nécessaire, pour couper court à la période des tâtonnements, qu'une direction nette et pratique soit imprimée dès l'origine à l'enseignement nouveau. Le moyen le plus efficace pour atteindre ce but est de mettre un guide sûr entre les mains de l'instituteur, et le livre de M. David paraît remplir très utilement cette destination.

L'ouvrage, précédé d'une introduction de M. Maréchal, professeur départemental d'agriculture, est divisé en quatre parties correspondant aux quatre saisons agricoles (trimestre d'octobre, trimestre de janvier, trimestre d'avril, trimestre de juillet); chaque partie comprend deux chapitres consacrés, l'un, à l'agriculture, l'autre à l'horticulture, et se termine par un choix de lectures appropriées et une série d'exercices d'application (rédactions, problèmes d'arithmétique, etc.).

Dans les limites de ce cadre rationnel et simple, l'auteur énumère et explique successivement les diverses opérations de la culture et les moyens perfectionnés les plus en usage pour conduire ces opérations avec profit. Il traite, avec les développements nécessaires, mais sans diffusion, de l'emploi des engrais et des amendements, du choix des espèces à cultiver et des instruments de culture, de l'alimentation et des soins à donner aux animaux de travail et d'engraissement, de l'assolement agricole et horticole, des cultures maraîchère et fruitière, du greffage et de la taille, de la conservation des fruits et des légumes, de la floriculture et de l'apiculture.

Les notions préliminaires indispensables sur la constitution du sol, sur le mode de développement et de nutrition des végétaux, ont été placées en tête de la première partie. Dans la quatrième partie, et terminant l'ouvrage, figurent les questions complémentaires qui se rattachent au cours d'agriculture proprement dit : éléments d'économie rurale et d'économie domestique, — rôle et fonctionnement des institutions auxiliaires de l'agriculture (chambres consultatives, sociétés, syndicats, etc.), — organisation de l'enseignement agricole en France et des institutions créées en vue de l'avancement du progrès agricole.

Le livre de M. David est écrit dans un style sobre et clair, sans monotonie; les définitions sont précises, les explications concises, mais nettes et à la portée de toutes les intelligences. Quant aux lectures et aux sujets de devoirs, ils ont été choisis avec une attention et un jugement qui ne président pas toujours à l'élaboration de ces sortes de recueils.

Nous pensons que cet ouvrage, dont le mérite est réel, est appelé à rendre des services sérieux à l'enseignement agricole élémentaire dans nos départements septentrionaux, et nous ne pouvons que souhaiter que, dans les autres régions, l'exemple de M. David soit bientôt suivi. G. MARIGNACQ.

PETITE GUERRE A L'IGNORANCE ET A L'ERREUR, au profit de ceux qui ne savent pas ou qui savent mal, par *A.-L. Sardou*; Paris, Hachette, 1893. — C'est une pensée charitable qui a inspiré ce petit livre : le désir d'éviter aux gens des erreurs ridicules dans la conversation et la correspondance. L'auteur, dans une vie déjà longue, s'est donné la peine de recueillir un grand nombre de notes relatives à des légendes populaires, à des locutions usuelles, qui donnent lieu souvent à fausse interprétation ou à erreur de langage. Et il rectifie, pour l'usage des gens qui aiment en toute chose l'exactitude et la correction.

Le livre se divise en quatre sections : la première est intitulée *Légendes, faits douteux, récits erronés*, etc.; la seconde se compose d'un très grand nombre de *citations* que le plus souvent, par oubli ou par ignorance, on rapporte inexactement ou avec une fausse indication de l'auteur ou du livre; la troisième section a pour titre : *Locutions proverbiales et expressions consacrées par l'usage; origine et étymologie;* la quatrième, enfin, relève de *mauvaises locutions*, des *termes impropres*.

Il y a, dans ce petit volume, bien des renseignements qui seront utiles à des instituteurs; il leur permettra d'éclairer et de rectifier certaines notions ou certaines locutions plus ou moins répandues que les enfants répètent, la plupart du temps, sans les comprendre et souvent de travers. J. S.

L'ŒUVRE SCOLAIRE DES JUIFS FRANÇAIS DEPUIS 1789. Conférence par M. *Maurice Bloch*, régé des lettres, directeur de l'école Bischoffsheim. 1893. (Extrait de la *Revue des Etudes juives*.) — La Révolution

française a émancipé les Juifs; mais un texte de loi ne suffit pas à créer des citoyens; il y faut aussi l'éducation, les mœurs, l'esprit. C'est ce que comprirent les plus intelligents des émancipés. Aussitôt que le tumulte et le bruit des guerres de l'Empire se furent apaisés, ils songèrent à fonder des écoles, dans un temps où l'instruction populaire était partout si négligée.

M. Bloch cite avec un légitime orgueil les écoles israélites de Metz, Strasbourg, Nancy, Paris, Bordeaux, Colmar, fondées dans les premières années de la Restauration. Elles étaient forcément des écoles privées et des écoles confessionnelles ; ne recevant rien de l'État, elle tenaient tout de souscriptions particulières ou d'écolages.

Des comités se formèrent, d'hommes dévoués qui se donnèrent pour tâche de chercher, de rassembler les « petits vagabonds juifs » habitués à courir les rues pour vendre aux passants des rubans, des aiguilles, des allumettes. Il fallut les amener de gré ou de force à l'école. On décida que les réfractaires seraient privés des secours des comités de bienfaisance. C'était frapper au bon endroit.

Peu à peu, de meilleures habitudes furent prises, et il s'établit une réelle émulation. Un des premiers points à gagner fut d'établir partout l'obligation de parler français; un patois hébreu-alsacien était alors très répandu, et c'était presque apostasie que d'y renoncer. Les écoles juives gagnèrent peu à peu cette bataille. Le 1er août 1819 eut lieu la première distribution de prix de l'école israélite de Metz, sous la présidence du maire, chevalier de l'ordre de Saint-Louis, qui distribua aux élèves des prix d'histoire de France et de géographie de France. En même temps, les autorités admirèrent sur les murs de la salle une exposition de dessins de géométrie et d'ornement.

L'éducation physique n'était pas négligée. En 1822, l'école israélite de Marseille décernait des prix de natation. La même année, on donnait, dans cette école, des prix d'écriture de la main droite et de la main gauche. Ce sont, il est vrai, les mêmes élèves qui triomphaient des deux mains.

En 1832, le roi Louis-Philippe et la reine Marie-Amélie faisaient distribuer en leur nom des prix d'honneur aux élèves des écoles israélites de Paris.

On est pratique dans le monde juif. On songe de bonne heure à fonder des écoles professionnelles et d'apprentissage. Il faut citer la belle école du travail, ouverte en 1825 à Strasbourg, qui sera à jamais une des gloires du judaïsme français. En 1842 se fondait à Mulhouse l'École des arts et métiers, dont un rapport disait en 1867 qu'elle était digne de servir de modèle à toutes les écoles de ce genre.

Ce que Strasbourg et Mulhouse ont fait pour les garçons, Paris l'a fait pour les filles; elles y trouvent des écoles professionnelles israélites de premier ordre. En 1889, le jury de l'Exposition a prodigué médailles et diplômes à l'école de Neuilly, à l'école du boulevard Bourdon, à l'école de la rue des Rosiers, à l'orphelinat Rothschild. Et cette année, à

notre Exposition scolaire de Chicago, l'école Bischoffsheim faisait admirer les fins et délicats travaux de ses élèves.

M. Bloch rappelle très heureusement les noms d'Israélites éminents qui ont bien mérité par leurs travaux et leurs efforts de la cause de l'instruction publique. Aujourd'hui, du reste, c'est la gloire et la satisfaction des Israélites de se confondre avec la nation, de n'avoir d'autres écoles que celles de la République, et de continuer à travailler à l'œuvre d'émancipation intellectuelle et morale, non plus en qualité de Juifs mais en qualité de Français. Et ils ne manquent pas à ce devoir.

J. S.

Liste des ouvrages offerts au Musée pédagogique pendant les mois d'août et septembre 1893.

Précis d'histoire ancienne de l'Orient et de la Grèce (Classe de sixième, enseignement moderne), par *Ch. Normand*. Paris, Alcan, 1894, in-12.

Cours élémentaire de géologie (Classe de cinquième classique et moderne), par *Em. Belzung*. Paris, Alcan, 1894, in-12.

Exercices français d'année préparatoire correspondant et faisant suite à l'année préparatoire de grammaire, par *Larive et Fleury*. Paris, A. Colin, 1894, in-12.

Exercices de composition. Lectures expliquées, corrections de copies, exercices sur la construction de la phrase, etc., par *E. Devinat*. Paris, Hachette, 1893, in-12.

Histoire sommaire de la colonisation française, par *Léon Deschamps; avec une lettre-préface de M. P. Foncin*. Paris, Nathan, 1894, in-12.

Notice historique sur l'école centrale de Gap (1796-1804), par *F.-N. Nicollet*. Gap, 1892, in-8°.

Jules Ferry à l'Association philotechnique, par le *Dr H. Beauregard*. Paris, impr. Schiffer, 1893, br. in-8°.

L'Onycophagie, sa fréquence chez les dégénérés et son traitement psycho-thérapique, par le Dr *Edg. Bérillon*. Paris, Maloine, 1893, br. in-8°.

Les Universités françaises. Allocution prononcée au banquet de la Société des Amis de l'Université de Bordeaux, le 27 janvier 1893, par *Louis Liard*. (Extrait de la *Revue internationale de l'enseignement*). Paris, A. Colin, br. in-8°.

Gérardmer à travers les âges. Histoire complète de Gérardmer depuis ses origines jusqu'au commencement du dix-neuvième siècle, d'après des documents inédits puisés aux archives communales et départementales, par *Louis Géhin*. Saint-Dié, 1893, in-8°.

Notice sur l'école centrale de la Haute-Vienne (5 mars 1797-31 août 1804), par *L. Tiffonnet*. Limoges, 1893, in-8°.

Le Journal d'un adolescent. Livre de lecture, par *V. Coupin et A. Renouf*. Tours, Mame, in-8°.

CHRONIQUE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE
EN FRANCE

RÈGLEMENT D'ADMINISTRATION PUBLIQUE DU 30 SEPTEMBRE 1893 SUR LE NOMBRE DES HEURES DE SERVICE EXIGÉES DU PERSONNEL DES ÉCOLES NATIONALES PTOFESSIONNELLES D'ARMENTIÈRES, DE VIERZON, DE VOIRON, AINSI QUE SUR LE MODE DE RÉTRIBUTION DES HEURES DE SERVICE SUPPLÉMENTAIRES. — Ce règlement, intervenu en exécution de la loi du 19 juillet 1889, a été publié au *Journal officiel* du 4 octobre 1893.

CIRCULAIRE DU 3 OCTOBRE 1893 RELATIVE A L'EXONÉRATION DES FRAIS D'ÉTUDES POUR LES ENFANTS DES FONCTIONNAIRES DU SERVICE ACTIF DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE. — Par une circulaire du 24 avril dernier, M. le ministre avait décidé que les fonctionnaires de l'enseignement primaire jouiraient, à l'avenir, dans les lycées de l'État, de l'exemption pour leurs enfants des frais d'externat. La circulaire du 3 octobre indique que les fonctionnaires appelés à bénéficier de cette exonération sont ceux qui se trouvent énumérés dans la loi du 17 août 1876 et dans l'article 38 de la loi du 25 juillet 1893 : instituteurs primaires, directeurs, professeurs de sciences et de lettres, instituteurs-adjoints des écoles primaires supérieures pourvus d'une nomination régulière, directeurs, professeurs et instituteurs des écoles nationales professionnelles, inspecteurs de l'enseignement primaire, directeurs, professeurs et maîtres adjoints des écoles normales.

L'ÉDUCATION DES JEUNES FILLES DANS LES ÉCOLES SUPÉRIEURES. — M. Ferrand, inspecteur d'académie du Loiret, a prononcé, à la distribution des prix aux jeunes filles de l'école primaire supérieure de Pithiviers, un excellent discours, dont nous détachons le passage suivant :

« Vous entendrez parfois certaines personnes plus ou moins désintéressées, faisant une différence entre l'éducation et l'instruction, concéder que pour celle-ci les écoles laïques de l'État sont sans rivales (et comment le nier? les statistiques des examens parlent un langage si éloquent!); mais, pour l'éducation, on laisse entendre que ce n'est pas notre affaire; et comme il est impossible de venir aux preuves, il court par le monde des légendes qu'il faut détruire.

Et nous, nous prétendons au contraire qu'à nos yeux, *l'instruction n'est rien sans l'éducation;* elle n'est, à vrai dire, qu'un moyen, qu'un instrument d'éducation.

Cela est vrai surtout pour les études que font les jeunes filles, et spécialement pour celles que l'on fait ici. Nous ne préparons pas à des examens bien difficiles; la profondeur et l'étendue du satvoir son choses secondaires; mais, pour que l'éducation atteigne sa fin, qu'elle

mette la jeune fille « en état de remplir la destination de sa vie », que faut-il? *Un peu de science*, du *jugement*, et surtout une *bonne conscience*.

Un peu de science : Vous ne doutez pas qu'il ne s'en donne ici, et je devrais ne pas insister. Mais l'enseignement primaire supérieur est animé depuis peu d'un souffle nouveau, et les programmes qu'on rédige pour lui cette année même méritent toute votre attention.

On y reprend, en effet, dans un esprit plus large et avec les développements nécessaires, les matières de l'enseignement élémentaire : le français, la morale, l'histoire, les sciences, etc., mais on y ajoute un nouveau domaine. Ce sont d'abord les langues vivantes, sans l'étude desquelles nul peut-être n'oserait dire qu'il possède vraiment son français; car comment connaître la plénitude du sens des termes qu'on emploie, si l'on n'a essayé de les rendre dans une autre langue? C'est ensuite l'hygiène et l'économie domestique, sans lesquelles un ménage est la proie des préjugés, des maladies et du désordre. C'est enfin une teinture du droit usuel; non que nous songions à faire des femmes des avocats!... Non, certes! mais n'arrive-t-il pas trop souvent que la femme, devenue veuve et le seul chef de la famille, ait besoin de savoir tenir son rôle de tutrice de ses enfants? et ne faut-il pas qu'elle sache, pour eux, et leurs droits et ses devoirs?

Voilà à peu près, en y joignant les exercices physiques, si nécessaires à la santé; la couture, premier art et premier talent d'une femme dans son ménage; et enfin le dessin et la musique, un délassement pour les jeunes filles chez qui le goût est inné; — voilà, dis-je, tout le programme de cette école.

Mais ce qui est plus important que la somme des matières qu'on y enseigne, c'est l'esprit dans lequel on les enseigne.

Former le jugement, le cœur, la volonté, voilà ce que l'on se propose.

Il ne s'agit donc point de se bourrer la mémoire, d'apprendre des formules, de dévorer des catalogues, mais simplement de savoir et de comprendre le mieux possible un minimum de choses nécessaires.

Nous voulons, comme dit si bien le poète,

Nous voulons « qu'une femme ait des *clartés* de tout »;

qu'elle ne soit jamais la victime de l'ignorance; que, là où elle ne sait pas, elle puisse, s'il le faut, soupçonner qu'on se trompe ou qu'on la trompe. Nous voulons, en un mot, qu'elle ait un jugement sain et une âme *claire;* que tous les sophismes révoltent sa droiture; que son mari et ses fils puissent faire d'elle un premier juge de leurs idées et de leur conduite; qu'elle soit comme une conscience dont la douce clarté rayonne sur leurs âmes.

C'est pourquoi nous attachons une importance capitale à l'enseignement de la morale et à l'esprit de cet enseignement....

Si bonne qu'elle soit, une institutrice assumera-t-elle toute seule la lourde responsabilité de former la moralité des enfants? Bien au contraire : il lui est expressément recommandé d'avoir de fréquents entretiens avec les parents de ses élèves « toutes les fois qu'il est

possible ou de les seconder, ou de s'en faire seconder dans l'œuvre de l'éducation pratique ».

Un tel conseil, je vous le demande, le trouve-t-on dans la bouche de tous les éducateurs?

N'en est-il pas qui prétendent élever sans vous vos enfants? et qui vous disent : « Donnez-les-nous; nous vous les rendrons quand nous aurons formé leur intelligence, leur cœur, leur moralité. »

Nous n'avons pas cette hardiesse : nous ne vous demandons aucune abdication; nous voulons que vos enfants demeurent *vôtres* le plus possible; nous avons pour vous trop de respect pour entreprendre sur votre conscience; et nous vous disons avec sincérité : « Nul devoir n'est plus sacré pour des parents que l'éducation de leurs enfants; travaillons ensemble à la tâche si difficile de former des honnêtes gens. »

J'ai exposé le but et la marche de l'éducation laïque. C'est simplement le programme même de cette école. Elle veut faire de vos filles, Mesdames, des personnes droites et loyales, à la conscience délicate; en telle sorte que plus tard (car l'éducation est l'œuvre de toute la vie), elles puissent, comme dit Guizot, « continuer à s'élever elles-mêmes quand d'autres auront cessé de les élever ».

Combien une éducation ainsi entendue n'est-elle pas différente, encore qu'elle puisse s'allier avec lui, de ce savoir-vivre qu'on prétend, dans les écoles dites de « gens du monde », donner pour de l'éducation, ces écoles que M. le ministre de l'instruction publique appelait naguère si joliment des *maisons de vernissage*, parce qu'on y sait enduire l'épiderme, sans pénétrer jusqu'au cœur.

Est-ce à dire, Mesdames, que vos filles n'auront point de vernis? En fait, je ne m'en soucie guère, mais je suis sûr qu'elles n'en manqueront pas : d'abord on ne négligera pas de leur apprendre le savoir-vivre; mais surtout rappelons-nous que la règle unique du savoir-vivre, c'est de ne blesser personne; on a du savoir-vivre quand on a de bons sentiments et qu'on a sous les yeux le bon exemple de sa mère et de ses maîtresses.

L'essentiel, à mon avis, c'est que ces jeunes filles emportent d'ici, avec un petit bagage de connaissances simples et précises, beaucoup de bon sens, un bon cœur, et une « bonne volonté » (vous savez qu'il n'est de joie sur la terre que pour les gens de bonne volonté). Il faut qu'elles aient un *idéal du devoir*, pour tâcher de se perfectionner sans cesse. Et alors, tandis que les jeunes garçons de l'école voisine chercheront à s'élever à de hauts emplois, qu'ils se destineront aux carrières brillantes, votre rôle, Mesdemoiselles, sera plus modeste, et plus beau peut-être, puisque vous donnerez de votre force et de votre droiture à la génération présente, puisque vous formerez la génération à venir, puisque, enfin, la société et la France seront... ce que les feront les femmes de France.

Et plus tard, Mesdemoiselles, n'oubliez pas, pour nous envoyer vos filles à votre tour, n'oubliez pas le chemin de cette humble école. Sachez lire sous cette étiquette : École primaire supérieure, le vrai nom de la maison, celui qu'elle ambitionne, et qui est simplement : « Maison d'éducation laïque. »

L'ENSEIGNEMENT DE LA MORALE DANS LES ÉCOLES DE L'OISE. — A la suite de l'inspection générale qui a porté spécialement cette année sur l'*instruction morale*, M. Pizard, inspecteur d'académie de l'Oise, a eu l'idée de réunir en un fascicule destiné à être distribué aux instituteurs les diverses instructions relatives à l'enseignement de la morale.

Voici le sommaire de cette brochure :

Lettre de M. l'inspecteur d'académie aux instituteurs de l'Oise.
1re PARTIE. — Textes et documents officiels :
Circulaire adressée par M. Guizot, ministre, à MM. les instituteurs, sur la loi du 28 juin 1883 relative à l'instruction publique. (Juillet 1833.)
Lettre de M. Jules Ferry, ministre de l'instruction publique, aux instituteurs primaires. (17 novembre 1883.)
Circulaire relative à l'enseignement de la morale, adressée par M. Gréard, vice-recteur, aux inspecteurs de l'académie de Paris. (Octobre 1888.)
Extrait de la Conférence de M. Buisson, faite aux instituteurs. (Exposition universelle de 1878.)
Arrêté du 18 janvier 1887. — Éducation morale. — Objet. — Méthode. — Programme.
2e PARTIE. — Directions pédagogiques spéciales à chacun des trois cours.
Répartition mensuelle des matières du programme.

VŒU DU CONSEIL DÉPARTEMENTAL DE L'OISE. — A l'occasion de la fixation des vacances, le Conseil départemental de l'Oise a émis le vœu suivant :

« Le Conseil départemental de l'instruction publique de l'Oise,
Considérant que le règlement scolaire attribue au Conseil départemental le droit de fixer la durée et l'époque des vacances ;
Que l'application de cet article du règlement, en ce qui concerne la durée, entraîne de très graves inégalités entre départements voisins et par suite provoque de la part du personnel intéressé des comparaisons et des plaintes qui semblent justifiées;
Que, dans toute la France, le service des instituteurs est uniformément réglé pour la période scolaire, et qu'il serait juste d'attribuer le même repos aux instituteurs qui ont fourni le même travail;
Que d'ailleurs les vacances pour l'enseignement secondaire (lycées et collèges) sont uniformes pour toute la France;
Emet le vœu que le pouvoir central détermine pour l'enseignement primaire comme pour l'enseignement secondaire la durée des vacances scolaires, laissant au Conseil départemental le droit d'en fixer l'époque. »

VŒU DU CONSEIL GÉNÉRAL DE LA CREUSE. — Cette assemblée a émis le vœu qu'un coefficient spécial soit attribué aux questions sur l'agri-

culture et l'horticulture pour les examens du brevet supérieur. « Ce serait le seul moyen de rendre attentifs aux leçons du professeur d'agriculture les élèves-maîtres de l'école normale. »

EXAMEN DU CERTIFICAT D'APTITUDE A L'ENSEIGNEMENT DE LA COMPTABILITÉ. — Une session d'examen pour l'obtention du certificat d'aptitude à l'enseignement de la comptabilité s'ouvrira pour toute la France le *lundi 16 avril 1894.*

Les inscriptions seront reçues, à Paris, à la Sorbonne, et dans les départements, à l'inspection académique.

AVIS RELATIF A L'ADMISSION DES ÉLÈVES DANS LES ÉCOLES PRIMAIRES SUPÉRIEURES ET COURS COMPLÉMENTAIRES. — Aux termes de l'article 38 du décret du 21 janvier 1893, « aucun élève ne peut être reçu, soit dans une école primaire supérieure, soit dans un cours complémentaire, s'il ne possède le certificat d'études primaires élémentaires, et s'il ne justifie, en outre, par un certificat signé de l'inspecteur primaire, avoir suivi, pendant une année au moins, le cours supérieur d'une école primaire ».

A partir de la rentrée prochaine, les directeurs et directrices des établissements primaires supérieurs ne devront recevoir aucun élève non pourvu du certificat d'études primaires. Cette prescription, déjà ancienne, a été souvent mal observée: il convient qu'elle le soit rigoureusement désormais, et MM. les inspecteurs d'académie devront veiller à son application.

En ce qui concerne la production du certificat constatant que l'enfant a suivi pendant un an au moins le cours supérieur d'une école élémentaire, un assez grand nombre d'écoles étant encore dépourvues de ce cours, l'application stricte des nouvelles dispositions du règlement ne peut avoir lieu immédiatement partout. Elle pourrait porter un préjudice sérieux aux études d'enfants ayant fréquenté une école où sont seuls organisés le cours élémentaire et le cours moyen. Il y a donc lieu d'apporter des tempéraments provisoires à la mise en vigueur du règlement et d'admettre, dans les écoles primaires supérieures et dans les cours complémentaires, les enfants qui se sont trouvés cette année dans l'impossibilité de suivre le cours supérieur d'une école élémentaire.

Les instituteurs et institutrices devront être engagés à organiser dès à présent leurs classes de manière à ce que le nouveau règlement puisse être intégralement appliqué dans un avenir prochain.

(*Bulletin administratif*, 30 septembre 1893.)

PRÉPARATION AU CERTIFICAT D'APTITUDE A L'ENSEIGNEMENT DES CLASSES ÉLÉMENTAIRES (LYCÉES ET COLLÈGES). — Des conférences sont organisées au lycée Saint-Louis, à Paris, pour la préparation, pendant la présente année scolaire, au certificat d'aptitude à l'enseignement des classes élémentaires.

M. le ministre a décidé que les sujets de devoirs écrits proposés par les professeurs qui en sont chargés pourraient être envoyés aux candidats des départements.

Les demandes des instituteurs qui désireraient se préparer par correspondance au certificat dont il s'agit devront être adressées *d'urgence* à l'inspecteur d'académie, accompagnées de l'avis de l'inspecteur primaire de la circonscription.

Les candidats doivent être âgés de vingt-deux ans accomplis et être pourvus, soit du diplôme de bachelier ès lettres, — soit du diplôme de bachelier ès sciences, complet ou restreint, — soit du brevet de Cluny, — soit du brevet de l'enseignement spécial, — soit du certificat d'aptitude pédagogique avec le brevet supérieur (art. 2 du décret du 8 janvier 1881).

N. B. — Chacune des copies à corriger doit porter, en marge, les indications suivantes :

1° Nom et prénoms du candidat;
2° Date et lieu de naissance;
3° Grades dont il est pourvu;
4° Fonctions actuelles (indiquer de plus l'académie).

Il est indispensable, pour la régularité du service, que les copies parviennent à l'inspection académiques *avant le 18 de chaque mois*, et que chaque question soit traitée sur une feuille distincte.

ÉCHO DES FÊTES FRANCO-RUSSES EN OCTOBRE DERNIER. — Le ministre de l'instruction publique a reçu du ministre impérial de l'instruction publique de Russie, le comte Delanoff, le télégramme suivant :

« Nos gymnases de garçons et de demoiselles viennent de recevoir des cartes postales envoyées au nom de tous vos établissements d'instruction publique. En présence de cette touchante démonstration, le ministre impérial de l'instruction publique en Russie croit de son devoir de prier Votre Excellence de vouloir bien transmettre à la jeunesse des écoles de France l'expression de la reconnaissance avec laquelle nos écoliers et nos écolières ont accueilli ce témoignage de sympathie.

» Tous prient Dieu ardemment que les sentiments d'amitié et d'amour de la paix qui unissent les gouvernements français et russe poussent des racines profondes dans les cœurs de la jeune génération des deux nations. »

M. Poincaré a répondu au comte Delanoff :

« J'ai l'honneur de remercier Votre Excellence de son télégramme, que je me suis empressé de communiquer aux élèves des établissements scolaires de la République. Ils en sont très vivement touchés, car la sympathie qui unit dans un même amour de la paix les gouvernements français et russe trouve un écho fidèle dans toute la jeunesse de France. »

(*Bulletin administratif* du 28 octobre 1893).

Revue des Bulletins départementaux.

DE LA CORRECTION DES CAHIERS. — J'estime qu'il n'est pas nécessaire de relire et de corriger en dehors des classes *tous* les devoirs des élèves. D'abord il est avéré que plus on lui corrige de fautes, moins l'enfant en voit; ensuite, il est matériellement impossible au maître de venir convenablement à bout d'une telle besogne.

Comptons : une classe comprend, en moyenne, 40 élèves sachant écrire. Ces élèves, d'après l'*Emploi du temps*, font par jour six ou sept devoirs d'environ une demi-page couronne chacun et, par conséquent, d'une étendue totale de trois pages. Voilà donc, au minimum, pour le maître, 120 pages à relire et à annoter tous les soirs ! — Les relire, passe encore ! mais les annoter !

Ajoutez à cette « corvée » les recherches et les lectures à faire pour la préparation des classes du lendemain, puis la tenue du carnet, la revision particulière des devoirs du cahier-programme, et, au moins une fois par semaine, la correction préalable des rédactions, qui s'impose... — Ami, je vous le demande, si vous êtes consciencieux, comment trouverez-vous le temps de dormir ?

Combien seraient plus utilement employées ces longues heures d'un travail machinal, si le maître pouvait les consacrer à des études professionnelles, à la lecture des ouvrages de la bibliothèque pédagogique, ou même à celle des livres de sa propre bibliothèque scolaire, livres que, le plus souvent, il confie à ses élèves sans les connaître lui-même !

Mais il est avec le ciel des accommodements, et c'est ici surtout que je trouve à redire. Trop de besogne, mauvaise besogne ; la qualité étant presque toujours en raison inverse de la quantité, voici ce qui arrive — qu'on me permette de le dire, tout bonnement pour constater un fait, et sans qu'il entre, je l'assure, dans ma pensée, la moindre idée de critique ou de blâme à l'adresse de confrères pour la plupart très méritants, et qui ne sont généralement que les victimes d'une situation fausse, d'occupations trop chargées ou d'une obéissance trop passive : on parcourt tous les devoirs, on corrige les fautes qui tombent sous la plume, et l'on vous jette dans la marge un « *Vu* » sujet à caution, ou l'une des notes banales : « *bien*, *mal*, *passable* », ou encore une recommandation vague, telle que « *faites mieux, soignez davantage* », ou enfin un blâme anodin, comme : « *Vous avez manqué d'attention, — vous avez fait trop de fautes.* »

Or, je vous le demande en conscience, mes chers collègues, de quoi est-ce que tout cela guérit ?

— « Mal ». — Pourquoi *mal?* — « Bien ». — Pourquoi *bien?*

Quelle est la caractéristique, la cause de ce *mal* ou de ce *bien?*

On ne la connaît pas, et c'est cependant ce qu'il importe d'apprendre à l'élève. Dire d'un devoir qu'il est mal, qu'il est bien, qu'il est passable, c'est facile; mais des devoirs ne sont pas des compositions : ce sont des exercices de gymnastique intellectuelle qui doivent être préparés, exposés, écrits, corrigés en classe et sanctionnés. Or, dans la correction des cahiers, c'est d'une dernière sanction qu'il s'agit. Et cette sanction a pour but de s'assurer si l'élève a mis à profit toutes les recommandations qui lui ont été faites au cours du devoir. Il faut nécessairement qu'elle soit motivée. Voici comment je la comprends :

Un devoir est-il mal écrit? soulignons les passages les plus défectueux, et notons en marge que l'écriture est irrégulière (c'est le défaut le plus commun), ou trop large, ou trop serrée, ou trop maigre, ou trop grasse, ou à plusieurs pentes. Un devoir est-il incomplet? indiquons ce qu'il y manque; — mal compris? signalons les erreurs; — mal corrigé? soulignons les principales fautes.

A-t-il, au contraire, la note *bien?* mettons, selon le cas, *correct*, *exact*, *complet*, *soigné*, *bien compris*, etc. Un devoir peut exiger à la fois plusieurs notes. Tâchons de les discerner, et donnons-les-lui. Nous apprendrons ainsi quelque chose à l'élève.

En résumé, faisons connaître les défauts ou les qualités du devoir pour que l'élève puisse profiter de la revision.

Mais une semblable correction exige, de la part du maître, de l'attention, de la réflexion, et par conséquent un temps considérable, un temps qu'il n'est pas possible à la grande majorité de trouver sans un dangereux surmenage.

On le voit: la correction rationnelle de *tous* les devoirs de la journée est un principe absolu, idéal, inapplicable dans la plupart des écoles.

Cependant, comme la sanction des devoirs s'impose, voyons ce qu'il est possible de faire comme procédé mixte :

A. Prenons chaque jour les cahiers de tous les élèves, et selon le temps que nous avons à notre disposition, corrigeons comme je viens de le dire *un* ou *plusieurs* devoirs, les mêmes pour tous les élèves, et sans désignation préalable.

B. S'il nous est impossible de corriger même un seul devoir, marquons par une accolade dans la marge trois ou quatre lignes, — les moins bien à l'œil, — d'un devoir quelconque, puis corrigeons et annotons-les.

C. Si ce travail était encore trop long, contentons-nous d'inscrire en marge du dernier devoir de la journée une note de *tenue*, chiffrée de 1 à 10.

D. Ou tout simplement de classer les cahiers par groupes correspondant aux notes générales *mal*, *passable*, *assez bien*, *bien*, et de les remettre aux élèves, dans l'ordre de ces catégories.

Ce dernier procédé ne demande pas plus de vingt minutes pour soixante élèves, et, associé à un système de bons et de mauvais points, très simple, il suffit, à la rigueur, pour obtenir des cahiers propres et des devoirs soignés.

L'essentiel, on ne peut trop le répéter, c'est la surveillance en classe, pendant la confection et la correction des devoirs. Rien ne peut remplacer l'œil du maître; il est là tout-puissant, et il importe, à ce sujet, que nous disposions nos tables de façon à pouvoir circuler facilement dans les rangs.

En résumé, la revision des devoirs est nécessaire, mais elle doit avoir lieu de façon à profiter à l'élève sans être trop pénible pour le maître. — A. G., *instituteur.*

(Bulletin pédagogique du Pas-de-Calais.)

COURRIER DE L'EXTÉRIEUR

Allemagne. — Le Comité de l'Association des instituteurs de Berlin s'est adressé au Conseil municipal de cette ville, à l'effet de solliciter une augmentation des traitements du personnel de l'enseignement primaire. Le Comité demande que le traitement de début d'un instituteur nommé à titre définitif (vers l'âge de vingt-cinq ans) soit fixé à 1,900 marks (2,375 francs); que tous les trois ans ce traitement soit augmenté de 300 marks, et qu'il atteigne au bout de vingt et un ans (vers quarante-six ans d'âge) un maximum fixé à 4,000 marks (5,000 francs).

— Un habitant de Berlin, M. Constant Sala, a légué à cette ville une somme de 300,000 marks, dont les revenus devront être employés à envoyer à la campagne ou au bord de la mer, pour s'y guérir ou y fortifier leur santé, des enfants malades ou débiles des deux sexes, sans distinction de religion.

— Dans le cours de l'année dernière, différents organes de la presse allemande avaient prétendu que les livres en usage dans les écoles israélites contenaient des doctrines contraires à la morale, ainsi qu'aux institutions économiques et civiles de la société moderne. Ils avaient demandé si l'administration prussienne de l'instruction publique connaissait le contenu de ces livres, et surveillait d'assez près l'enseignement religieux israélite. A la suite de ces articles de journaux, le ministre de l'instruction publique de Prusse a institué une enquête et a ordonné de recueillir tous les livres israélites ayant un caractère religieux et destinés, soit à l'enseignement, soit à l'édification. La collection ainsi formée comprend 551 ouvrages, qui se divisent de la manière suivante :

1. *Ouvrages d'enseignement.* Manuels pour l'enseignement de l'hébreu, 40; manuels pour l'enseignement de l'histoire biblique, 163; livres d'enseignement dogmatique (catéchismes, recueils de maximes bibliques, etc.), 234; livres pour l'enseignement de la langue allemande (*Lesebücher*), 2.
2. *Ouvrages d'édification.* La Bible, en entier ou par parties, 21; livres de prières, 47; livre de chants, 1.
3. *Ouvrages divers* (non scolaires), 43.

Tous ces livres ont été soumis à l'examen d'un inspecteur également compétent en matière théologique et en matière pédagogique. La conclusion de l'inspecteur a été qu'aucun des reproches formulés par la presse ne peut être adressé au contenu de ces ouvrages. Un ecclésiastique protestant, très versé dans la littérature talmudique, a examiné à son tour ces mêmes livres, et a confirmé le jugement porté par l'inspecteur. L'ouvrage intitulé *Schulchan Aruch*, dont il avait été beaucoup parlé, ne se rencontre comme livre d'enseignement dans aucune école publique ou privée.

— A la veille des élections pour le Landtag, le parti des progressistes badois *(Volkspartei)* a formulé en ces termes son programme en matière d'instruction publique :

Gratuité de l'instruction primaire et des fournitures classiques. Généralisation des écoles complémentaires et des écoles professionnelles. Amélioration de l'école primaire, en particulier par la réforme de l'enseignement des écoles normales, et par une réorganisation de l'inspection, placée exclusivement entre les mains d'hommes du métier. Maintien de l'école mixte quant aux cultes, tant que la séparation de l'Église et de l'État ne sera pas réalisée.

— La *Preussische Lehrerzeitung* rapporte l'anecdote suivante : Dans la principauté de Ratzeburg (Mecklenburg), les ecclésiastiques font encore chaque année, accompagnés des sacristains (c'est-à-dire des maîtres d'école), une tournée dans les communes rurales pour y recueillir les redevances qu'on nomme « offrandes ». A cette occasion, il faut qu'à tour de rôle un chef de famille offre un dîner de cérémonie au pasteur et à sa suite. Cet automne, dans un des villages, le chef de famille qui devait donner le dîner préféra s'acquitter en argent : il a versé cinq marks pour le couvert du pasteur, et deux marks pour celui de l'instituteur. Cependant, ajoute le journal, les deux convives sont mis en présence du même menu : mais il paraît que, même à table, le théologien l'emporte en capacité sur le pédagogue.

— Un instituteur de Rudoltowitz, nommé Gritz, a été condamné, le 25 septembre dernier, à quinze jours de prison par le tribunal correctionnel de Pless. Ce singulier éducateur, voulant obtenir d'un élève l'aveu de quelque méfait, avait contraint l'accusé à placer sa tête sur un billot, et l'avait ensuite menacé avec une hache en faisant mine de s'apprêter à le décapiter.

Angleterre. — Les instituteurs anglais ne vont pas aussi loin que celui de Rudoltowitz; mais ils sont de plus en plus convaincus que, sans châtiments corporels, il est impossible de maintenir la discipline. Le *School Board* de Londres vient de consacrer plusieurs séances à cette question; et, déférant à un vœu exprimé dans une pétition signée de plusieurs milliers d'instituteurs, il a décidé qu'à l'avenir le directeur d'école *(head teacher)*, auquel seul appartenait jusqu'ici le droit de correction, pourrait déléguer ce droit à ses assistants, — pourvu que ceux-ci fussent munis du brevet! La possession du brevet conférera donc à l'avenir le droit de battre les élèves.

— On sait qu'il existe en Angleterre, depuis très longtemps, une association nommée l'Union nationale des instituteurs. Il paraît que les intérêts des assistants *(assistant teachers)* ne tenaient pas assez de place dans les préoccupations du Comité exécutif de cette association; et, pour avoir une organisation à eux, qui s'occupât plus spécialement de leurs affaires particulières, les assistants, dans beaucoup de

grandes villes, fondèrent des sociétés locales. L'idée de la fédération de ces sociétés locales d'assistants a été récemment mise en avant, et une conférence s'est tenue à cet effet, en octobre dernier, à Derby. Elle a voté la création d'une fédération, qui sera administrée par un comité de neuf membres; et, pour prévenir les fausses interprétations, elle a protesté contre toute idée de rivalité entre la nouvelle organisation et l'Union nationale des instituteurs.

Autriche. — Le projet du comte Taaffe pour la réforme électorale, projet qui accordait le droit de suffrage à tout citoyen sachant lire et écrire, avait été très bien accueilli par les instituteurs autrichiens. Les *Freie pädagogische Blätter*, de Vienne, disaient à ce sujet que cette réforme, combattue par les libéraux allemands, par les cléricaux et par les Polonais, ferait entrer au Reichsrath les représentants d'un nouveau parti, le parti du peuple travailleur, qui seul a vraiment à cœur l'éducation des masses et les intérêts de l'école. « Il y a chez les instituteurs de vives sympathies pour les ouvriers et une tendance prononcée à faire cause commune avec eux. Les libéraux ne se soucient plus de l'école, et il y a longtemps que les instituteurs se sont détournés d'eux; quant aux antisémites, ils ne représentent qu'une des formes du parti clérical. Vers qui les instituteurs opprimés peuvent-ils se tourner? Vers les ouvriers, opprimés comme eux et qui sont leurs alliés naturels. »

On sait que, devant la coalition qui s'est formée contre lui, le comte Taaffe a dû abandonner la direction des affaires; le projet de réforme électorale est enterré; et les amis de l'enseignement populaire se disent avec douleur que la situation de l'école va rester aussi déplorable que par le passé.

— Le Pædagogium de Vienne, école normale supérieure d'enseignement primaire, a célébré en septembre dernier le vingt-cinquième anniversaire de sa fondation. Créé en 1868 par la ville de Vienne pour offrir à ses instituteurs un moyen de se perfectionner dans les méthodes et d'accroître leurs connaissances, il fut placé d'abord sous la direction du Dr Dittes; celui-ci ayant dû se retirer en 1881, le Dr Hannak lui succéda, et c'est ce dernier qui dirige encore l'établissement. Quoiqu'il ait été l'objet de bien des attaques et ait eu à traverser bien des orages, le Pædagogium se trouve aujourd'hui dans un état satisfaisant de prospérité.

Espagne. — Un décret du 24 octobre dernier a introduit dans le régime des finances municipales une importante réforme, grâce à laquelle on peut espérer qu'à l'avenir les traitements des instituteurs seront régulièrement payés. Désormais, les centimes additionnels votés par les communes seront perçus, non plus par les municipalités elles-mêmes, mais par l'administration du ministère des finances; et cette administration versera directement aux juntes provinciales

d'instruction publique les sommes affectées au traitement des instituteurs. Reste à savoir si, de même que les municipalités se sont montrées négligentes dans le passé, l'administration des finances n'apportera pas à ses opérations une fâcheuse lenteur. L'article 4 du décret dit bien, il est vrai: « Le montant du produit des centimes additionnels qui doit être appliqué au paiement des dépenses de l'instruction primaire ne pourra être retenu par l'administration ni par ses agents sous aucun prétexte »; mais cet article sera-t-il pris au sérieux?

Italie. — M. Martini, ministre de l'instruction publique, a nommé une commission pour étudier la question de l'éducation physique nationale. Cette commission a tenu sa première séance le 26 septembre; le ministre a prononcé un discours pour indiquer les lignes générales de la réforme qu'il s'agit de réaliser; puis la commission s'est constituée en choisissant comme président M. Todaro, sénateur, et comme secrétaire M. Ballerini. On prévoit que ses travaux seront d'assez longue durée.

Suisse. — A la suite du vote de la motion Curti (voir notre numéro de juillet dernier, p. 96), M. Schenk, chef du département fédéral de l'intérieur, a élaboré un projet de loi qui sera soumis à la prochaine législature, et dont voici les dispositions essentielles.

Il sera accordé aux cantons, par la Confédération, des subventions pour les aider à organiser un enseignement primaire suffisant. Les cantons sont répartis pour une période de cinq ans, d'après le degré de leur richesse, en trois classes: ceux de la première classe (Bâle-Ville, Genève, Neuchâtel, Zurich, Vaud, Glaris, Schaffhouse, Zoug) recevront 30 centimes de subvention par tête de population domiciliée; ceux de la deuxième classe (Soleure, Appenzell Rhodes-Extérieures, Berne, Bâle-Campagne, Unterwald-Obwald, Thurgovie, Lucerne, Saint-Gall, Argovie, Grisons, Fribourg) recevront 40 centimes par tête; ceux de la troisième classe (Unterwald-Nidwald, Uri, Schwytz, Appenzell Rhodes-Intérieures, Valais, Tessin) recevront 50 centimes. Les cantons devront présenter un plan motivé de l'emploi du subside fédéral et un exposé détaillé de l'emploi annuel de ce subside; l'approbation du plan pourra être refusée par la Confédération si la subvention, en tout ou en partie, est affectée à des destinations pour lesquelles les cantons ou les communes ne dépensent pas des sommes équivalentes. Une commission nommée par le Conseil fédéral donnera son avis sur les décisions à prendre; cette commission aura le droit d'entrer en rapport avec les autorités scolaires des cantons, de demander des explications, de présenter des observations et d'exprimer des vœux.

Le gérant : A. BOUCHARDY.

IMPRIMERIE ET LIBRAIRIE CENTRALE DES CHEMINS DE FER.
IMPRIMERIE CHAIX, RUE BERGÈRE, 20. — 22032-10-93. — (Encre Lorilleux).

Nouvelle série. Tome XXIII. N° 12. 15 Décembre 1893.

REVUE PÉDAGOGIQUE

L'ÉCOLE TEWFIK

I

Se figure-t-on en France qu'il existe quelque part une école entretenue par un gouvernement étranger, où plus de quatre cents élèves, appartenant aux premières familles de la contrée, libres d'ailleurs de choisir entre deux langues, dont l'une est celle des vainqueurs et des occupants, poursuivent cependant leurs études en français et sous la direction de maîtres français? Ne cherchez pas ce pays en Europe, ne le cherchez pas non plus dans les nouvelles régions où nous ont depuis longtemps devancés les races saxonnes : vous ne pouvez le trouver qu'en Orient. En effet, c'est en Égypte, et dans la ville du Caire, qu'une petite école normale, fondée il y a treize ans par le gouvernement khédivial avec le concours de quelques maîtres français, s'est depuis ce moment transformée et développée, même sous la domination anglaise, jusqu'à devenir le vaste et complexe établissement d'instruction publique connu sous le nom officiel de « École Normale et Lycée Tewfik ».

Quatre cents jeunes gens, futurs personnages dans leur contrée, nourris de français pendant toute leur jeunesse; plusieurs professeurs ou instituteurs indigènes, formés chaque année, qui vont ensuite répandre la connaissance de notre langue, voilà, n'est-il pas vrai, une œuvre qui, malheureusement pour la France, ne doit pas avoir beaucoup de rivales de par le monde? Aussi, bien que l'école Tewfik soit exclusivement égyptienne et ne dépende que du gouvernement khédivial, peut-être un rapide tableau de son organisation et de ses travaux pourra-t-il ne pas sembler dénué d'intérêt pour des Français.

II

C'était en 1880. Le gouvernement égyptien élaborait alors un plan général d'instruction publique. Il lui fallait avant tout des maîtres, et par conséquent une École normale. On s'adressa à la France; notre ministère s'engagea à fournir des fonctionnaires de l'Université, et M. Mougel, directeur de l'école normale de Vesoul, amenant avec lui deux maîtres, MM. Bernard et Montureux, accepta de fonder la première école normale égyptienne.

Deux ans après éclataient les événements que rappelle le nom d'Arabi-Pacha; puis, en 1883, le choléra ravageait la ville du Caire. D'ailleurs, le local du nouvel établissement, situé dans le quartier arabe, ne se prêtait pas à de grands développements. Malgré tous ces obstacles, le nombre des élèves s'était élevé à cent cinquante; et deux nouveaux professeurs, MM. Baccus et Mirguet, avaient dû être appelés, lorsqu'en 1885 arriva M. Peltier, le nouveau directeur de la jeune École.

Déjà l'École cessait de s'ouvrir uniquement aux instituteurs; beaucoup d'enfants de familles riches attirés par l'enseignement, sollicitaient des places; plusieurs divisions annexes avaient dû être créées. C'est alors qu'au prix de bien des efforts une nouvelle organisation et de nouveaux programmes vinrent assurer à cette jeunesse, avide de savoir, une instruction générale fort semblable à celles de nos classes d'enseignement secondaire moderne ou primaire supérieur : à côté de l'école normale grandissait le collège. L'administration khédiviale étendit cette nouvelle organisation à toutes les écoles officielles et créa, pour sanctionner les études, un diplôme appelé certificat d'études secondaires ou baccalauréat égyptien. A peine l'École normale commençait-elle à se développer, qu'elle contribuait ainsi puissamment à l'une des plus importantes réformes de l'instruction publique en Égypte; le directeur faisait triompher dans les conseils les principes de l'éducation moderne; et jusque dans l'enseignement privé se faisait sentir l'heureuse influence des nouvelles méthodes apportées par les maîtres français.

Aussi, en 1888, la confiance qu'inspirait la direction de l'École normale et la qualité de son enseignement en faisaient déjà le

premier établissement d'instruction du Caire, puisqu'elle comptait à cette époque environ trois cents élèves.

Le local devenant insuffisant, le gouvernement égyptien installa généreusement l'École dans le palais de Kasr-el-Nouzha, construit pour la réception des hôtes du khédive. Des bâtiments neufs furent ajoutés pour les classes, et les élèves s'installèrent dans les locaux spécialement édifiés à leur usage. C'était la première fois depuis longtemps que se manifestait en Égypte une telle libéralité pour l'enseignement public.

Comme pour bien témoigner qu'elle méritait la sollicitude nationale, l'École normale, devenue, par spéciale faveur du khédive Tewfik, « l'École Normale et Lycée Tewfik », recevait en 1889 plus de six cents demandes d'admission pour trois cent cinquante places vacantes. Malgré les nouvelles écoles d'enseignement anglais, malgré la concurrence de certains établissements français, sa renommée s'étendait par toute l'Égypte, de la Méditerranée au Soudan ; et de toutes les provinces arrivaient de nouveaux élèves : Coptes et Nubiens, Turcs et Berbérins, Arabes et Levantins.

Mais l'élément anglais devenant prépondérant en Égypte, une section anglaise de cent trente-cinq élèves fut adjointe en 1890 à l'École Tewfik. Formée d'élèves gratuits rassemblés pour la circonstance, cette section anglaise s'est progressivement réduite à mesure que le tarif de pension s'appliquait à l'entrée. A l'heure actuelle, elle ne compte plus que quatre-vingt-dix élèves.

La section française, presque entièrement formée d'élèves payants, ne faisait au contraire que se développer; les élèves continuaient à affluer, quatre nouveaux maîtres étaient successivement appelés; enfin, voici que, cinq ans après sa première émigration, l'espace lui manque de nouveau, et qu'à la rentrée dernière trois cents élèves ont dû être refusés faute de place!

Si incomplet que soit ce résumé, il montre cependant quelle excellente œuvre ont accomplie, pour le bien de l'Égypte, la direction et le personnel de l'École Tewfik : le personnel, grâce à la valeur de ses leçons; la direction, grâce à la haute situation qu'elle a su conquérir pour le plus grand bien de l'enseignement français. Et qu'on se figure pas que de tels résultats s'obtiennent sans fatigue et sans danger. Les noms de MM. Montureux et Chèdemail, professeurs à l'école, et qui, morts à la peine,

enlevés tous deux en pleine jeunesse, reposent ensemble dans le cimetière chrétien du Caire, suffiraient à rappeler les périls d'une profession toujours pénible, mais particulièrement épuisante sous le ciel de l'Égypte. Qu'il soit permis à un nouveau venu, rappelant l'œuvre de ses devanciers, de déposer un hommage ému devant ces tombes.

III

Court, mais bien rempli, tel est donc le passé de l'École Tewfik. Voyons maintenant son état présent.

Et d'abord le site. Lorsque, à travers la foule bariolée, vous sortez du Caire par le pont Lemoun, une profonde avenue de sycomores s'ouvre devant vous. A droite et à gauche s'espacent des villas ombragées de palmiers et séparées par des parcelles cultivées. Puis les champs de canne à sucre se font plus fréquents; et, après environ un kilomètre, vous vous arrêtez devant d'élégantes constructions qui émergent d'une masse de verdure. C'est la Kasr-el-Nouzha, l'ancien palais khédivial, aujourd'hui École normale et Lycée Tewfik. Pour le dire en passant, combien y a-t-il de pays où l'on mettrait ainsi un palais princier au service de l'instruction publique?

Aux heures d'entrée et de sortie, une pittoresque animation règne autour de la grille; des noirs amènent par la bride les chevaux de leurs jeunes maîtres, les omnibus de l'école arrivent et s'en vont bruyamment; des âniers, de petits marchands indigènes, vêtus de toutes les couleurs, se démènent sous le grand soleil. Cachée jusqu'aux premières fenêtres par les bananiers, les lauriers-roses et les citronniers, l'École ouvre sur un grand jardin ses vérandahs et montre de loin au passant ses longs ornements de bois découpé. Un vestibule ouvert et supporté par des colonnades donne accès aux cours intérieures, sur lesquelles s'ouvrent les différentes classes de la section française et de la section anglaise.

Comme l'espace, l'enseignement est symétriquement et également réparti entre les deux sections. Des deux côtés, la division des études est en effet la même : quatre années de cours primaire, cinq années dites préparatoires ou secondaires parce qu'elles

conduisent au baccalauréat égyptien, et une section normale. La 1ᵉ et la 2ᵉ année primaire et la 5ᵉ année secondaire de la section anglaise n'existent pas en ce moment, faute d'élèves.

Dans chacun des deux bâtiments parallèles qui forment l'École proprement dite, les dix classes s'ouvrent directement dans deux grandes cours adjacentes. Point de corridors intérieurs; point d'escaliers dangereux; partout de l'espace, de la lumière et de l'air. Ainsi se trouve réalisé en Égypte un des principaux *desiderata* de ceux qui ont entrepris une réforme de notre enseignement secondaire.

Presque tous les élèves sont externes; mais, à cause de la distance, ils prennent à l'école leur repas de midi. Cinquante seulement sont reçus comme pensionnaires. Les frais d'études, pour les externes, sont relativement élevés (400 francs par an environ); mais ces jeunes gens, surtout ceux de la section française, appartiennent à des familles riches, et un petit nombre seulement profitent de la faculté de gratuité qui peut, d'après les règlements, être étendue à 20 0/0 des élèves.

L'admission du principe de l'externat aurait pu faire tort à une école située en dehors de la ville, mais on a tenu bon sur ce point. Le désavantage de la position a d'ailleurs été atténué par l'établissement d'un service spécial d'omnibus, et, malgré la chaleur du climat, les élèves ont afflué dès le premier jour.

Voilà un exemple en faveur de l'externat en France.

L'enseignement est donné par neuf professeurs français, cinq anglais et vingt arabes. Parmi ces derniers, il faut distinguer cinq cheikhs et douze effendis, dont plusieurs, anciens élèves de l'école, donnent leurs leçons en français. Le service des subsistances et des fournitures classiques est confié à un économe arabe aidé d'un commis, et la surveillance est assurée par six maîtres indigènes appelés officiers d'ordre. D'ailleurs, la discipline est des plus faciles, car l'Égyptien d'aujourd'hui ressemble absolument à ses pères par son extraordinaire soumission. Néanmoins, la « courbache » était encore récemment en honneur dans toutes les écoles; comme tant d'autres réformes, l'abolition des châtiments corporels est un effet de l'exemple français.

Quant aux résultats de l'enseignement, si l'on en juge par les

derniers examens du baccalauréat égyptien, ils mettent certainement l'École Tewfik au premier rang de tous les établissements d'instruction de l'Égypte. A la dernière session, elle a obtenu seize diplômes, c'est-à-dire autant qu'en avaient ensemble les autres écoles du gouvernement organisées de la même façon, les collèges des jésuites, ceux des frères et les autres institutions libres.

Sans doute, ce n'est là qu'un critérium bien imparfait. Il serait bon de savoir si l'on fait de ces jeunes gens des hommes, et si toute la science qu'on leur enseigne leur profite plus tard au même degré qu'à de jeunes Européens. Mais, outre qu'il faudrait une longue expérience pour se prononcer, c'est une question très discutée de savoir si des esprits neufs, dépourvus de la puissance d'analyse et de généralisation accumulée chez nous par une longue hérédité, peuvent aussi aisément que les écoliers d'Europe mettre leur savoir en pratique quand vient l'âge viril et faire servir leurs connaissances à de personnelles applications. Toutefois, on admet trop facilement qu'une fois son instruction terminée, le jeune Égyptien devient incapable d'intelligence créatrice [1].

Les personnes qui s'occupent depuis longtemps d'éducation en Égypte constatent de grands progrès à cet égard. D'année en année, on remarque à l'École Tewfik que les jeunes gens pensent et jugent davantage par eux-mêmes. Il faudrait, pour leur complète émancipation intellectuelle, pouvoir les soustraire aux dissolvantes influences du harem, qui entourent trop longtemps et finissent trop tôt leur enfance.

Quoi qu'il en soit, les enfants égyptiens sont de merveilleux écoliers, du moins aussi longtemps qu'on ne s'adresse qu'à leur mémoire. Cela ne suffirait pourtant pas à expliquer qu'entendant sans cesse chez eux la langue arabe, ils soient capables, après deux ou trois ans de français, de se servir couramment de cette deuxième langue sans jamais avoir été en contact avec d'autres Français que leurs maîtres. C'est à la méthode que revient l'honneur de ce résultat. On se demande depuis longtemps chez nous s'il est possible d'enseigner une langue vivante dans nos

1. Voir, sur ce sujet, le chapitre « les Sciences et les Lettres » dans le récent livre de M. le duc d'Harcourt sur l'Égypte.

classes par la seule pratique et en ne se servant que de cette langue. La question est depuis longtemps résolue par les professeurs de l'École Tewfik. Bien empêchés d'apprendre le français par la grammaire à des élèves qui ignoraient même la notion de grammaire; forcés d'ailleurs, et pour cause, de ne pas se servir de la langue native de leurs élèves pour les explications, ils ont été naturellement obligés d'enseigner uniquement par l'usage, et se sont trouvés, sans le savoir, les précurseurs d'une méthode qui fait grand bruit. Il faut avouer qu'elle ne leur a pas mal réussi, puisque leurs bambins arabes de douze ans parlent français jusque dans leurs jeux.

Voilà donc, à mille lieues de la France, une école qui non seulement évite des dangers en vain signalés aux Français (comme ceux de l'internat), mais leur donne des exemples d'aménagement, et inaugure des méthodes qu'ils en sont encore à discuter. Convenez qu'il vaut au moins la peine de constater de semblables faits.

C'est grâce aux méthodes de l'enseignement primaire français que de tels progrès ont été réalisés en Égypte. Il faut reconnaître sans doute l'intelligent empressement des autorités égyptiennes à les adopter. Mais on doit dire aussi que, sans la direction remarquablement active à laquelle l'École a été soumise et sans l'excellent enseignement qui s'y donnait, jamais elle ne serait arrivée à les faire prévaloir.

Quoi qu'il en soit, l'École Tewfik a singulièrement relevé les études égyptiennes; son influence a été prépondérante dans toutes les récentes réformes de l'instruction publique; elle a, pour le plus grand bien du pays qui l'entretient, répandu non seulement beaucoup de savoir, mais, ce qui vaut mieux, beaucoup de meilleures méthodes d'enseignement. Faut-il ajouter enfin, pour ceux qui nous lisent, qu'elle a enseigné leur langue à plusieurs milliers d'Égyptiens?

On nous excusera donc d'avoir voulu faire connaître en détail cette œuvre accomplie sur les bords du Nil par la vertu de l'enseignement français. En est-il beaucoup, même en France, de plus utiles et de plus fécondes?

A. Chevalley.

RAPPORT SUR L'EXPOSITION

FAITE AU MUSÉE PÉDAGOGIQUE DES COLLECTIONS DE GÉOLOGIE ET DE BOTANIQUE RECUEILLIES PAR LES ÉCOLES NORMALES PRIMAIRES

[Répondant au vœu émis, sur la proposition de M. Bureau, par la Commission des sciences physiques et naturelles, dans sa séance du 13 avril 1892, M. le ministre de l'instruction publique avait adressé à MM. les recteurs, le 23 mai suivant, une circulaire invitant les écoles normales primaires à envoyer avant le mois de janvier 1893 au Musée pédagogique des spécimens des collections que chaque école normale aurait recueillies en botanique et en géologie. Pareille enquête avait été déjà faite six années auparavant.

MM. Bureau et Stanislas Meunier, professeurs au Muséum, membres de la Commission des sciences, viennent d'adresser, sur les résultats de l'enquête de 1892, les rapports que nous publions ci-dessous. — *La Rédaction.*]

Rapport sur les herbiers envoyés au Musée pédagogique par les écoles normales primaires.

C'est en 1886, pour la première fois, que le ministère de l'instruction publique a demandé l'envoi de spécimens des herbiers faits dans les différentes écoles normales, afin de savoir si les instructions pratiques rédigées par la Commission des sciences avaient été comprises et suivies.

Les directeurs, les maîtres et les élèves ne pouvaient guère s'attendre à ce qu'un nouvel appel fût fait six ans après le premier, et il n'eût pas été bien étonnant que des instructions contenant des recommandations minutieuses en apparence eussent été plus ou moins négligées, et que le nouvel envoi fût inférieur au précédent.

Je dois déclarer tout d'abord que ces présomptions n'ont nullement été justifiées par les faits. Dès le premier coup d'œil nous avons reconnu que l'ensemble des collections était de beaucoup supérieur à l'ensemble de 1886, et l'examen détaillé a confirmé cette première impression.

Cet examen a été plus long et plus compliqué que la première fois. Cette année, les collections envoyées ont été beaucoup plus nombreuses (je ne puis guère citer que le département de Loir-et-Cher qui ait manqué à l'appel[1]), et ce ne sont pas seulement les écoles normales d'instituteurs qui ont fait parvenir des spécimens de leurs herbiers,

---

(1) Nous ignorons les motifs de cette abstention.

mais aussi les écoles normales d'institutrices : sur 90 herbiers, 28 proviennent de ces dernières.

Ce que la Commission des sciences demandait à voir, c'était les herbiers des élèves, ceux qu'ils emportent à leur sortie de l'école normale. C'est ainsi que sont composés beaucoup d'envois; mais d'autres contiennent seulement des plantes appartenant à l'herbier de l'école. La distinction n'est pas toujours facile à faire, et n'a pas une aussi grande importance qu'on pourrait le croire, l'herbier de l'école étant toujours formé par les recherches et les préparations des élèves.

Quelques écoles, nous devons le dire, n'ont fait que des envois tout à fait insuffisants : les écoles normales d'instituteurs de Rouen et de Lyon ne nous ont soumis que dix plantes, celle d'Avignon six plantes seulement; mais ce sont là de rares exceptions.

Les échantillons sont, dans la plupart des envois, bien mieux recueillis, et leur préparation est beaucoup meilleure qu'en 1886. Le nombre des herbiers mal préparés, de format réduit, ou pourvus d'étiquettes insuffisantes, et non conformes au modèle envoyé, est maintenant très petit. Bien loin d'avoir à signaler des herbiers minuscules, nous reprocherions plutôt à certaines écoles d'exagérer le format in-folio et d'arriver à avoir des collections inutilement encombrantes et fort peu maniables. Tels sont les herbiers des écoles normales d'instituteurs d'Angoulême, de Carcassonne et de Châlons-sur-Marne et des écoles normales d'institutrices du Puy, de Privas, de Laval, de Clermont-Ferrand et de Montauban. On voit que ce sont surtout les jeunes filles qui ont une tendance à exagérer le format de leurs collections. Craignent-elles qu'on les accuse d'une certaine minutie dans la partie manuelle de leurs travaux scientifiques? Assurément, elles n'en sont pas tout à fait exemptes, et, s'il y avait parfois un reproche à leur adresser, ce serait celui de vouloir faire trop bien : tantôt les feuilles sont étalées avec un tel soin que la plante prend un port tout à fait artificiel; tantôt les échantillons sont fixés sur de magnifique papier satiné; tantôt ils sont renfermés dans des sortes d'albums à dos de maroquin, ou des cartons à inscriptions dorées; tantôt, enfin, ces cartons sont attachés par des rubans en soie rouge. En un mot, nous constatons une tendance à former des herbiers de luxe et, par conséquent, coûteux, ce qui, au point de vue de l'étude, est absolument inutile. Le papier que nous avons indiqué est conforme à celui employé par la plupart des botanistes et par les herbiers publics des différents pays; le format est celui qui est ordinairement adopté, ce qui est un avantage pour les échanges.

La nécessité de faire suivre le nom latin de la plante du nom de l'auteur qui l'a donné est encore loin d'être comprise de tous les élèves, et, lorsque ce nom d'auteur est inscrit, il l'est très souvent entre parenthèses. C'est une notation condamnée par le Congrès international de botanique tenu à Paris en 1867. J'ai déjà fait cette observation dans le précédent rapport.

La préparation des échantillons est, en général, satisfaisante ; il y a même quelques herbiers tout à fait remarquables à ce point de vue.

En tenant compte de leur état matériel et de leur valeur scientifique, les herbiers qui nous ont été soumis peuvent être classés de la manière suivante :

1° Herbiers parfaits ou à peu près parfaits :

Écoles normales d'instituteurs de Bourg, de Laon, de Gap, d'Aurillac, de Dijon, d'Angers.

2° Herbiers très bons :

Écoles normales d'instituteurs de Privas, de Charleville (Ardennes), de Foix, de Rodez, de Nîmes, de Châteauroux, de Savenay (Loire-Inférieure), de Vesoul, d'Épinal, de Bonneville (Haute-Savoie), de Chambéry, de Melun.

Écoles normales d'institutrices de Bourg, de Gap, de Charleville (Ardennes), de Dijon, de Besançon, de Lons-le-Saunier, de la Roche-sur-Yon, de Niort, de Versailles.

3° Herbiers bons :

Écoles normales d'instituteurs de Moulins, d'Alençon, d'Angoulême, de Bourges, de Saint-Brieuc, de Rennes, de Lons-le-Saunier, de Dax (Landes), d'Orléans, de Cahors, de Saint-Lô, de Vannes, d'Arras, du Mans, d'Agen, de Limoges, de Poitiers, de Draguignan, d'Albertville (Savoie), de Versailles, d'Alger.

Écoles normales d'institutrices de Moulins, de Bourges, de Montpellier, de Chaumont, de Nevers, de Clermont-Ferrand, de Montauban, de Rouen.

4° Herbiers assez bons :

Écoles normales d'instituteurs de Privas, de Carcassonne, de Rodez, de Belfort, d'Aix (Bouches-du-Rhône), de Valence, d'Auch-Tarbes (Gers et Hautes-Pyrénées), de Mende, de Laval, de Commercy (Meuse), de Beauvais, de Clermont-Ferrand, de Mâcon, de la Roche-sur-Yon, de Rouen.

Écoles normales d'institutrices de Chartres, de Châlons-sur-Marne, de Laval, de Bar-le-Duc, d'Arras.

5° Herbiers passables :

Écoles normales d'instituteurs de Troyes, d'Ajaccio, de Chartres, de Montpellier, du Puy.

Écoles normales d'institutrices de Charleville (Ardennes), du Puy, d'Amiens, de Miliana (Algérie).

6° Herbiers médiocres :

Écoles normales d'instituteurs de Lescar (Basses-Pyrénées) et de Lyon.

7° Herbiers mauvais :

Écoles normales d'instituteurs de Châlons-sur-Marne et d'Avignon (Vaucluse et Basses-Alpes).

Il est à remarquer que souvent, dans une même ville, les herbiers sont bons ou très bons à la fois dans l'école normale de garçons et dans l'école normale de filles. Il en est ainsi à Bourg, Gap, Lons-le-Saunier, Dijon, Versailles, Bourges, etc. L'enseignement dans les deux

écoles est assurément conçu dans un même esprit, s'il n'est pas donné par un même professeur.

On est étonné, au premier abord, de voir des écoles situées dans des régions méridionales ou montagneuses, d'un grand intérêt botanique, n'envoyer que des herbiers plus ou moins défectueux. Telles sont les écoles d'Ajaccio, de Miliana (Algérie), de Lescar (Basses-Pyrénées). Cela peut tenir en partie à ce que l'herborisation est pénible dans ces régions; mais cela tient aussi assurément à l'absence de Flore locale et à la difficulté qui en résulte pour l'étude.

L'existence d'une bonne Flore développe incontestablement le goût de la botanique. Nous en avons la preuve dans les bons ou très bons herbiers envoyés par le Jura, la Côte-d'Or et la plupart des départements de l'Ouest: ces derniers possèdent la meilleure Flore locale de France, celle de Lloyd.

Que les écoles situées dans des départements moins avantagés sous ce rapport se persuadent bien que leurs herborisations peuvent devenir la meilleure base pour la publication de l'ouvrage qui leur manque jusqu'ici.

Ed. BUREAU,
Professeur au Muséum d'histoire naturelle.

Rapport sur les collections géologiques envoyées au Musée pédagogique par les écoles normales primaires[1].

La première impression que me laisse l'examen auquel je viens de me livrer est qu'il y a un progrès très évident sur les envois précédents. Plusieurs écoles se sont exactement conformées à nos instructions, et le résultat de leurs efforts est digne d'encouragement. Je les signalerai tout d'abord.

L'école normale de Saône-et-Loire se signale par une très nombreuse collection, comprenant une centaine d'échantillons, pour lesquels les roches sont convenablement taillées; les fossiles, qui sont variés, comme espèces et comme niveaux, sont correctement déterminés. Des minéraux proprement dits figurent dans l'envoi. Enfin, une carte géologique des environs de Mâcon, portant une série d'informations intéressantes au point de vue de l'agriculture ou des constructions, témoigne du soin avec lequel la géologie est enseignée dans cette école.

Alençon a adressé une soixantaine d'échantillons d'un très bon format, bien taillés, déterminés correctement et pourvus d'étiquettes. Le professeur, M. Gérier, a joint une notice manuscrite sur la géologie des environs d'Alençon, avec une carte où sont marquées les localités d'où proviennent les spécimens exposés. C'est un bon exemple qu'il paraît utile d'encourager.

1. Les envois, sauf trois, viennent d'écoles normales d'instituteurs.

A côté de ces deux écoles, qui sont certainement les plus méritantes de toutes, il en vient plusieurs qui ont réuni des collections remarquables.

Ainsi l'école de l'Aisne présente quarante spécimens, qui, malgré quelques inexactitudes de détermination, sont intéressants : il y a lieu de signaler le système d'étiquetage adopté, les étiquettes étant en deux parties repliées sur elles-mêmes. La plus visible donne le nom et la provenance de l'échantillon qu'elle concerne; l'autre résume à son égard les notions les plus importantes à retenir. C'est un procédé qui peut rendre de bons services en évitant aux élèves la peine de recourir à des volumes de consultation plus ou moins laborieuse.

L'école des Ardennes (instituteurs) a envoyé cent très beaux échantillons placés dans quatre tiroirs à casiers et classés stratifiquement. Malheureusement, on a négligé d'y joindre des fossiles; mais les roches peuvent être données comme des modèles.

Deux séries distinctes composent l'envoi qui nous vient de l'Allier : un grand carton sur lequel sont fixées quarante roches à l'aide de fils métalliques entrecroisés, et une série de vingt échantillons disposés dans des petites cuvettes individuelles. Le tout forme une collection locale intéressante, les déterminations sont bonnes et l'échantillonnage convenable.

C'est exclusivement des échantillons attachés par du fil d'archal sur une grande feuille de carton que présente l'école normale de la Haute-Vienne. On y distingue des roches et des minéraux intéressants. Le choix de la série montre du discernement chez son auteur.

Il faut mentionner ici l'envoi de l'école des Basses-Pyrénées qui se compose, non seulement de soixante-trois échantillons satisfaisants, contenus dans un meuble à gradins, mais encore d'un catalogue détaillé dont la lecture est instructive. Il faut cependant ajouter que la collection manque de fraîcheur, les cartons sont souillés de poussière, plusieurs échantillons devraient être renouvelés.

Bien que l'école normale de la Charente n'ait pas suivi exactement les instructions données pour l'échantillonnage et la disposition des spécimens, son exposition doit être signalée parmi les meilleures. On y voit des collections essentiellement locales qui doivent intéresser les élèves. Un tableau de vingt types de roches, d'ailleurs assez mauvais et dont l'étiquetage est insuffisant, concerne Confolens. Quatre autres tableaux sont relatifs à Angoulême. On y voit, à côté des roches, une coupe géologique d'Angoulême à Montmoreau. C'est un bon exemple qui mérite d'être encouragé.

Des Vosges, nous avons vingt échantillons, bien taillés et bien déterminés. On remarque quelques minéraux filoniens intéressants et plusieurs fossiles caractéristiques.

Trente échantillons représentent l'envoi des Hautes-Alpes; ils sont bien taillés et convenablement échantillonnés.

L'école normale d'instituteurs de l'Ain a réuni vingt-quatre spécimens bien présentés dans une boîte à compartiments. Les déterminations sont exactes.

La collection de l'école de la Manche comprend trente-sept roches bien échantillonnées et pourvues d'étiquettes claires, mais non suffisamment détaillées.

Une collection, tout à fait locale et intéressante, de vingt-deux échantillons, a été envoyée par l'école normale de Loir-et-Cher. L'échantillonnage et l'étiquetage en sont satisfaisants.

On s'est attaché, dans l'envoi du Cantal, à suivre les instructions ministérielles d'une façon tout à fait méritoire. La collection envoyée renferme vingt-neuf roches qui forment un ensemble intéressant.

L'école normale des Deux-Sèvres a soumis à notre jugement soixante-sept échantillons renfermés chacun dans une boîte de carton munie de son couvercle, ce qui est un système défectueux. L'échantillonnage est médiocre. On remarque de nombreux fossiles dont quelques-uns sont intéressants.

La série qui vient du Puy-de-Dôme est de cinquante roches bien choisies et bien taillées. On relève des erreurs sur les étiquettes : des scories d'usines sont confondues avec des laves et avec des obsidiennes.

Un meuble, où sont également logés les herbiers, contient la collection géologique adressée par l'école normale de Lot-et-Garonne. On y voit quarante-trois échantillons qui manquent de fraîcheur; les fossiles sont bien déterminés, mais non classés.

La Haute-Savoie a vingt-sept échantillons retenus par des fils métalliques sur trois feuilles de gros carton. L'échantillonnage et les déterminations sont acceptables.

La collection de Loire-Inférieure (Savenay) se présente assez bien : elle comprend vingt et un échantillons placés dans des cuvettes individuelles et pourvus d'étiquettes exactes.

L'école normale de Seine-et-Marne nous adresse vingt et un échantillons peu intéressants, médiocrement taillés, mais bien déterminés.

Douze petits spécimens bien échantillonnés et bien déterminés viennent de l'Ardèche. Avec eux sont exposés seize fragments informes de fossiles non nommés.

Dans la collection de l'école de l'Hérault figurent soixante-six échantillons, mais beaucoup sont mal taillés. Les fossiles sont incomplètement déterminés. Les étiquettes laissent beaucoup à désirer.

La Vendée a réuni trente-deux échantillons qui comprennent des roches assez mal taillées et quelques bons fossiles.

La collection du Var est fort en désordre. On y voit quarante roches disposées dans deux boîtes, mais séparées de leurs étiquettes. Elles sont, d'ailleurs, très médiocrement échantillonnées.

L'école normale de la Côte-d'Or a réuni quarante échantillons qui

se présentent assez mal. Il faut signaler quelques fossiles intéressants assez bien déterminés.

L'école normale d'*institutrices* de l'Ain envoie vingt-sept échantillons (dont huit roches). Les déterminations ne sont pas toutes exactes, surtout en ce qui concerne les roches. La disposition générale est assez soignée.

Quarante échantillons viennent de l'école normale de l'Oise; les roches sont assez bien taillées; il y a quelque fossiles, mais peu caractéristiques.

Le Lot a adressé dix-neuf échantillons très irréguliers, disposés dans de petits cartons individuels. Quelques fossiles assez exactement nommés figurent dans la collection.

Pour la Meuse, nous avons une cinquantaine de spécimens, dont la plupart sont des fossiles. Beaucoup manquent d'étiquettes, les autres ont des étiquettes ordinairement incomplètes; les localités sont mentionnées pour les fossiles; on relève plusieurs erreurs.

La collection de la Mayenne est également fort peu soignée. Les vingt-cinq échantillons qui la constituent sont mal taillés, pour la plupart, et dépourvus de cuvettes et d'étiquettes. Ils portent un simple numéro d'ordre qui se rapporte sans doute à quelque liste qui n'est pas jointe à l'envoi.

L'école normale de Belfort a réuni vingt-huit échantillons médiocrement taillés, parmi lesquels il en est quelques-uns d'intéressants. Les étiquettes sont correctes.

Une petite boîte à compartiments contient l'œuvre de l'école normale du Mans: vingt-cinq spécimens plus petits que notre format réglementaire et certainement trop petits. Un tableau synoptique indique la série des échantillons présentés dans l'ordre de leur superposition stratigraphique.

L'Indre figure pour vingt échantillons assez bien présentés ; les cinq fossiles compris dans la série sont incomplètement déterminés.

Le format des vingt et un spécimens envoyés par la Corse est assez inégal. Les déterminations sont acceptables.

Pour la Haute-Saône, nous avons trente tout petits cartons de fossiles assez bien déterminés, mais pas une seule roche.

Les échantillons de l'école de la Seine-Inférieure sont au nombre de trente-cinq. Ils sont mal taillés, mal choisis, peu intéressants et renfermés chacun dans une boîte de carton avec couvercle, ce qui rend l'examen très peu commode.

Il n'y a que douze échantillons dans la collection de Maine-et-Loire, mais ils sont bien taillés et bien étiquetés.

La série de l'Ille-et-Vilaine est formée de dix-sept spécimens assez bien échantillonnés, mais qui ne sont point classés.

L'art de l'échantillonnage n'est pas soupçonné à l'école normale de Saint-Brieuc, qui nous envoie, outre trente fragments de roches à peu

près étiquetés, une nombreuse suite d'éclats et de galets absolument dépourvue d'intérêt.

Deux tiroirs représentent la contribution de l'école normale d'*institutrices* des Ardennes. Ils renferment des fragments très irréguliers de roches et de fossiles pourvus d'étiquettes correctes, mais sans aucune classification.

L'école normale d'Eure-et-Loir expose douze échantillons assez bien taillés, mais dont les étiquettes sont loin d'être assez soignées.

Il y a vingt échantillons dans la collection de la Nièvre. Les roches, qui viennent des régions les plus rares, sont mal taillées, les fossiles sont très incomplètement étudiés et mal soignés.

Dix-huit spécimens inégaux et mal taillés constituent la contribution des Landes.

On relève beaucoup d'erreurs dans la collection de la Savoie, qui est formée d'échantillons assez mal préparés.

La plupart des trente-sept échantillons envoyés par l'école de l'Ariège sont des fossiles. Ils sont collés sur des papiers très minces et accompagnés d'étiquettes chiffonnées. L'ensemble se présente assez mal.

Le Pas-de-Calais a réuni quatorze échantillons. Les roches sont mal taillées; il n'y a aucune classification ; les étiquettes sont parfois inexactes.

Pour la Somme, nous avons une quarantaine de fragments irréguliers accompagnés d'étiquettes en désordre.

Quatorze éclats non échantillonnés, dépourvus de cartes et de classification, forme la série adressée par l'école normale de la Drôme.

Du Tarn, nous avons dix échantillons mal taillés et peu intéressants.

Le Loiret a envoyé neuf échantillons bien préparés, mais extrêmement peu variés; aucun fossile.

La collection de Seine-et-Oise n'a aucun intérêt: les spécimens, au nombre de vingt, venant de localités quelconques, sont enfermés dans des boîtes de carton à couvercle; il n'y a pas trace de classification.

C'est sans classement que se présentent les dix-huit échantillons de l'école de l'Aveyron. Les déterminations en sont parfois inexactes et toujours incomplètes.

Les deux écoles d'Alger et de Miliana *(institutrices)* envoient des petites suites d'éclats mal choisis et mal soignés, sans classement et sans intérêt.

Une mauvaise série de douze éclats informes constitue l'envoi de l'Aude.

Le Rhône n'a pu réunir que six échantillons tout à fait médiocres.

Pour le Gers, il y a dix-neuf échantillons, mais ce sont des stalac-

tites et des fragments informes, sauf deux plaques de marbre dont une est polie. Le tout est dépourvu de classement.

L'Aube a adressé huit très mauvais fragments.

On doit s'étonner que l'école de la Haute-Loire n'ait trouvé à expédier à Paris que huit débris informes, sans classement.

L'école de la Marne n'a trouvé à nous soumettre que trois fragments de craie et deux pyrites.

Les Bouches-du-Rhône, malgré le grand intérêt du pays, n'ont donné que six échantillons de roche, d'ailleurs assez bien taillés, mais médiocrement choisis.

On ne sait pas bien à quoi peuvent servir les dix petits fragments informes et non étiquetés qui nous viennent de l'école normale du Gard.

La même remarque s'applique aux quatre très mauvais fragments de la Vienne.

Stanislas MEUNIER,
Professeur au Muséum d'histoire naturelle et à l'école de Fontenay.

L'ÉCRITURE DROITE ET L'ÉCRITURE PENCHÉE

APERÇU HISTORIQUE

Tout récemment, sous le titre d'*Essai sur la physiologie de l'écriture*[1], je publiais une petite brochure qui donnait les raisons pour lesquelles il est préférable d'enseigner l'écriture droite aux jeunes enfants, raisons d'ordre scientifique qui ont entraîné, en France comme à l'étranger, la conviction des Commissions chargées officiellement d'étudier le mode d'écriture à adopter pour le premier enseignement.

Je viens, aujourd'hui, donner de courts extraits des nombreux documents que j'ai réunis sur l'histoire de l'écriture.

L'écriture penchée n'est pas une nouveauté: la variété sidonienne de l'écriture phénicienne présente une inclinaison analogue à celle de nos italiques et dont on peut voir un exemple au musée du Louvre, sur le célèbre sarcophage d'Echmoun-Azar, roi de Sidon. Mais, dans l'antiquité, la pente est une exception. Sur la stèle de Mésa, à peu près contemporaine de ce sarcophage et située dans la même galerie, l'obliquité des verticales est à peine sensible, et, dans les inscriptions tyriennes de Carthage, bien postérieures, les traits ont repris leur position rectangulaire.

Qu'on examine les capitulaires de Charlemagne (789), les manuscrits produits à l'abbaye de Saint-Martin de Tours sous la direction d'Alcuin (796 à 804), les belles écritures franques minuscules du douzième siècle, les gothiques qui apparaissent au quatorzième siècle, les manuscrits de la Renaissance italienne, le célèbre *Champfleury* de Geoffroy Tory (1526), qu'on parcoure le beau volume de Sylvestre *(la Paléographie)*, on voit que, pendant tout le moyen âge et la Renaissance, les écritures soignées sont généralement droites.

1. Brochure de 32 pages, Picard et Kaan, Paris, 1893. Prix franco, 60 centimes.

Lors qu'apparut l'imprimerie (1440), ni Gutemberg ni aucun de ses successeurs immédiats ne créèrent de caractères typographiques penchés. Or, on sait que les premières impressions imitèrent les écritures les plus régulières de l'époque, au point d'être vendues pour des manuscrits. Nous voyons encore, plus de cent ans après (1556), apparaître les *caractères de civilité* de Granjon, qui lui servirent à imprimer la *Civilité puerile et honneste*, réimprimée sous la même forme pour les écoles chrétiennes jusqu'au dix-neuvième siècle, et qui furent longtemps employés comme modèles d'écriture : ces caractères sont droits.

Depuis l'invention de l'imprimerie, pendant que les caractères évoluaient pour aboutir à leur forme actuelle, qui serait difficile à reproduire en écrivant, les caractères manuscrits se transformaient dans le sens d'une exécution plus facile et plus rapide, et c'est pour obéir à cette tendance que se produisit au seizième siècle en Italie cette écriture penchée qui prit successivement en France le nom d'*italienne* et de *bâtarde italique*, et qui fut importée dans notre pays par Jehan de Beauchesne. L'emploi de l'écriture italienne reçut une nouvelle impulsion en 1608 par la publication de Lucas Materot, Bourguignon français, citoyen d'Avignon, qui contient des modèles d'une bâtarde tout à fait expédiée, tracée avec une plume fine; les *l* sont bouclés, et l'aspect est très voisin de celui de l'anglaise moderne.

Cependant, les calligraphes français résistaient à l'introduction de cette écriture penchée et, à l'exemple de Le Gangneur, ils donnèrent toujours, pendant deux siècles, la préséance à l'écriture droite, qui s'appela successivement *française* et *financière ;* ils reléguaient toujours à la fin de leurs ouvrages les modèles d'écriture *italienne* ou *bâtarde italienne*, malgré l'impulsion de la mode. Ainsi, en 1647, Barbedor, dont la réputation de calligraphe était immense, écrivait que l'italienne bâtarde, dont il donne des modèles à la fin de son livre, était employée à la cour par les personnes de condition qui ne sont ni de finance, ni de palais; il résistait à l'introduction de la *coulée*, et ses modèles d'écriture *financière* ou *française* diffèrent peu de notre *ronde* actuelle.

Barbedor fut chargé par la communauté des maîtres écrivains, dont il était le syndic, d'exécuter un exemplaire de lettres finan-

cières destiné, par arrêt du Parlement de Paris, à servir de modèle aux particuliers et de règle aux maîtres. Depuis 1620, l'écriture nationale française tendait à devenir une ronde obtenue sans tours de plume; Barbedor en produisit des modèles longtemps célèbres, et les règles de son exécution furent posées bientôt après par J.-B. Alais, fils du calligraphe Jean Alais.

J.-B. Alais, protégé successivement par Louvois et par Colbert, fut un chef d'école. Avocat à Rennes, il se fit calligraphe pour venger la mémoire de son père, qui avait été ruiné par un procès que lui intenta la communauté des maîtres écrivains de Paris, et, pendant plus d'un siècle, son livre, fruit de longues et intelligentes études, fit autorité sur la matière. Entre autres innovations, c'est par lui que je trouve recommandée pour la première fois la plume à deux becs, qui « sert grandement à connaître les effets généraux, c'est pourquoi je conseille le curieux de s'en servir en ses exerces *(sic)* particulières *(sic)* ».

Alais donne déjà une place importante à la bâtarde. Peu après lui, vers 1700, apparaît la *coulée*, dont le propagateur fut le célèbre Rossignol. Ce genre d'écriture penché, qui, d'après Sauvage, Michel et Marlié, concurrents de Rossignol, était nuisible à la santé (on voit qu'il n'y a rien de nouveau sous le soleil), se propagea rapidement et trouva son théoricien en Roylle (1764), qui osa contester quelques-unes des assertions d'Alais.

Nous arrivons enfin à un réformateur, Coulon, qui proposa de faire écrire les commençants sur du papier réglé mécaniquement, dans les deux sens, perpendiculairement pour la ronde, obliquement pour la bâtarde, et qui insiste sur l'emploi de l'écriture droite pour le premier enseignement. La routine, représentée par l'Académie royale d'écriture, ne manqua pas de protester contre les innovations de Coulon.

Voici quelques passages des *Discours* de Coulon (1767) :

« Si les mauvaises positions sont nuisibles à la santé, il est également vrai que les mauvaises écritures sont pernicieuses pour la vue...

« Il est certain que les écritures ne sont devenues illisibles que depuis que l'on a négligé l'écriture française ou ronde, dans laquelle on consommait la main des jeunes gens, avant de leur permettre de tracer d'autres caractères...

« ... Puisque l'on n'apprend pas la ronde aux enfants de condition, il ne faut attribuer qu'à cette seule cause la raison pour laquelle il y en a si peu qui peuvent apprendre à bien écrire. »

Le papier réglé dans deux directions a été employé depuis par beaucoup d'éditeurs de cahiers d'écriture. Nous ne voyons pas, au contraire, qu'on se soit empressé d'adopter l'écriture droite pour le premier enseignement. Et cependant, Coulon avait obtenu qu'une commission fût nommée par l'Académie des sciences afin d'examiner ses procédés, et, dans leur rapport (11 mars 1767), les commissaires, d'Ortous, de Mairan et Pingré, s'exprimaient favorablement, mais avec prudence, en disant : « Il paraît que, par l'écriture perpendiculaire, les doigts contractent plus facilement et conservent plus longtemps l'habitude de se plier et de se distendre. »

Les *Discours* de Coulon ne furent pas absolument sans écho, car, peu de temps après, Dessalle, maître d'écriture du Dauphin, fils de Louis XVI, enseignait à son royal élève une bâtarde droite, bouclée, à laquelle il donna le nom de *royale* [1].

Quelques-unes des pièces de Dessalle portent, au-dessous de la signature : « Maître à écrire des enfants de France ». Je pense qu'aux écoliers, les *enfants de France* d'aujourd'hui, il faudrait enseigner une écriture très analogue à celle que Dessalle faisait tracer au Dauphin, écriture que je ne connais que par sa description.

L'influence de Coulon paraît s'être exercée également sur Guillaume Montfort. En effet, dans une notice historique sur la vie et les travaux de Guillaume Montfort, publiée en 1802 par Lechard, je lis : « Il prescrivit de pratiquer primitivement la ronde, qui était presque abandonnée, comme l'écriture mère et celle qui forme la main et dispose aux autres genres ».

1. Dans un manuscrit de Poujade, qui est en ma possession, et que je léguerai à la Bibliothèque nationale, je copie l'anecdote suivante :

Un jour, en arrivant chez le Dauphin pour lui donner sa leçon de calligraphie, Dessalle sortit résolument de sa poche le bonnet rouge, dit phrygien, et en coiffa son royal élève en présence d'augustes personnages, en lui disant : « Voilà, monseigneur, la coiffure adoptée par la nation entière ; vous devez suivre son exemple en la portant ». Il ne lui fut répondu d'abord que par un silence imposé par les circonstances révolutionnaires, mais, à son arrivée pour la leçon suivante, on lui fit comprendre d'un geste royal qu'on n'avait plus besoin des services d'un impertinent.

Mais, depuis longtemps, l'écriture anglaise avait fait son apparition en France sous les auspices de Bedigis (1768), et nous en retrouvons un modèle dans un in-folio paru en l'an IX (1800) avec cette épigraphe : « Les artistes G... R... S... B... et F... vont lancer dans le dix-neuvième siècle des modèles qui passeront à la postérité », épigraphe signée de Saintomer et digne de son légendaire élève Joseph Prudhomme. Parmi les diverses écritures contenues dans ce volume fin de dix-huitième siècle, c'est l'anglaise qui a pris, peu à peu, le haut du pavé. Elle est en effet, par excellence, l'écriture à grande vitesse, à cause de sa pente, de ses boucles et de ses liaisons, toutes circonstances qui permettent de la tracer sans guère lever la plume ni déplacer le coude, à condition d'écrire sur papier incliné : bonne pour l'homme de lettres, elle est pernicieuse pour l'enfant.

Cette écriture, peu différente en somme de la bâtarde italique, dont Matrot a donné de si beaux modèles il y a bientôt trois cents ans, a pris sa forme actuelle vers le commencement de ce siècle, en Angleterre, sous l'impulsion de Carstairs. Ce maître, très ingénieux, sut intéresser à sa méthode les plus grands personnages, si bien que, le 9 juillet 1816, ses procédés furent recommandés au public par le procès-verbal d'une nombreuse et brillante réunion, qui eut lieu à la taverne des francs-maçons, sous la présidence de S. A. R. le duc de Kent.

Très judicieusement, Carstairs exerçait séparément les mouvements du bras, du poignet et des trois doigts qui tiennent la plume, et recommandait de faire glisser la main en prenant un appui sur les ongles de l'annulaire et du petit doigt. Il allait jusqu'à pratiquer, pendant quelques leçons, des ligatures destinées à empêcher ces deux doigts de participer aux mouvements des trois autres.

La méthode de Carstairs fut importée en France par Audoyer, qui avait été son élève, en 1822, sous le nom de *méthode américaine*, à cause de la haine de l'Anglais, si vivace à cette époque. La méthode Chandelet, parue vers 1827, procède également de la même origine. La méthode de Carstairs a été traduite par Julien, en 1828.

Baron, qui jouissait d'une autorité incontestée parmi les maitres d'écriture de la première moitié de ce siècle, se fit, malgré lui, le

propagateur de l'anglaise, qui fut professée en 1846 aux Tuileries par Taupier, le maître du comte de Paris et du duc de Chartres; à partir de ce moment, l'anglaise a occupé, sans conteste, la première place.

Parmi les auteurs que j'ai cités et parmi ceux, beaucoup plus nombreux, que j'ai cru inutile de mentionner dans ce court aperçu, pas un seul n'a compris la raison de la pente de l'écriture rapide des adultes, car pas un n'indique la convenance de poser le papier obliquement sur la table quand on veut écrire très rapidement. C'est donc par instinct et non par raisonnement que, pendant des siècles, nos calligraphes faisaient commencer l'enseignement par l'écriture droite, dénommée française, financière ou ronde, suivant les temps. Cette tradition, abandonnée graduellement au siècle dernier, malgré les protestations de Coulon, il faut la renouer. Mon *Essai sur la physiologie de l'écriture* en indique les raisons théoriques et aboutit à ces conclusions :

1° Que l'écriture des enfants doit être droite, le cahier étant tenu droit;

2° Que l'écriture très rapide des adultes doit être penchée, le papier étant incliné;

3° Que l'adoption de l'écriture droite pour le premier enseignement n'apporte aucun obstacle à l'emploi ultérieur de l'écriture penchée.

Il restait à choisir un type d'écriture droite qui fût en accord avec l'évolution historique de l'écriture française. J'ai fait une tentative de ce genre dans ma *Méthode d'enseignement de la lecture par l'écriture* [1]. Les lettres que j'ai dessinées sont droites, les lettres longues sont bouclées, comme dans l'anglaise, les *n* sont arrondis du haut : en somme, je pense m'être rencontré avec les types que Dessalles enseignait au Dauphin et qui n'ont pas été publiés. Cette écriture, que d'autres amélioreront, je la dédie à nos écoliers, et, pour caractériser son emploi, je propose de lui donner le nom d'*Écriture des enfants de France*.

D[r] JAVAL.

1. Picard et Kaan, rue Soufflot.

Bibliographie.

1526. Geoffroy Tory. — *Champfleury.*
1556. Granjon. — *Civilité puerile et honneste.*
1580. Jehan de Beauchesne, parisien. — *Le Trésor d'Escripture*, Lyon.
1596. Le Gangneur. — *Technographie, Rizographie et Caligraphie*, in-4° oblong.
1608. Lucas Materot. — *Œuvres*, in-4° oblong, Avignon.
1633. Arrêt du Parlement du 26 février 1633.
1647. Barbedor. — *L'écriture financière dans sa naifveté*, in-folio.
1680. Alais de Beaulieu. — *L'art d'écrire, ou le moyen d'exceller en cet art sans maitre*, petit in-folio.
1764. Royllet. — *Les nouveaux principes de l'art d'écrire*, in-folio.
1767. Coulon. — *Trois discours lus à l'Académie royale des Sciences sur un moyen mécanique de perfectionner l'art d'écrire*, etc., suivis de deux approbations de cette Académie et d'une approbation du Conseil d'État du Roi, in-4°. (Se trouve en double à la bibliothèque de l'Institut, cote H. R. 1, t. XIII, et AA, 59 d.
1768. Coulon. — *L'art d'écrire, réduit en parallélogrammes rectangles et non rectangles*, in-8°.
1783. Bedigis. — *Collection complète et raisonnée des diverses écrituree modernes*, etc.
1800. *L'art d'écrire selon les meilleurs maitres*, rédigé par une société d'artistes écrivains à l'usage de la jeunesse, volume coté V 4295 à la Bibliothèque nationale.
1828. Julien. — Traduction de la *Méthode de Carstairs*, 2e édition, in-8°.

propagateur de l'anglaise, qui fut professée en 1846 aux Tuileries par Taupier, le maître du comte de Paris et du duc de Chartres; à partir de ce moment, l'anglaise a occupé, sans conteste, la première place.

Parmi les auteurs que j'ai cités et parmi ceux, beaucoup plus nombreux, que j'ai cru inutile de mentionner dans ce court aperçu, pas un seul n'a compris la raison de la pente de l'écriture rapide des adultes, car pas un n'indique la convenance de poser le papier obliquement sur la table quand on veut écrire très rapidement. C'est donc par instinct et non par raisonnement que, pendant des siècles, nos calligraphes faisaient commencer l'enseignement par l'écriture droite, dénommée française, financière ou ronde, suivant les temps. Cette tradition, abandonnée graduellement au siècle dernier, malgré les protestations de Coulon, il faut la renouer. Mon *Essai sur la physiologie de l'écriture* en indique les raisons théoriques et aboutit à ces conclusions :

1° Que l'écriture des enfants doit être droite, le cahier étant tenu droit;

2° Que l'écriture très rapide des adultes doit être penchée, le papier étant incliné;

3° Que l'adoption de l'écriture droite pour le premier enseignement n'apporte aucun obstacle à l'emploi ultérieur de l'écriture penchée.

Il restait à choisir un type d'écriture droite qui fût en accord avec l'évolution historique de l'écriture française. J'ai fait une tentative de ce genre dans ma *Méthode d'enseignement de la lecture par l'écriture* [1]. Les lettres que j'ai dessinées sont droites, les lettres longues sont bouclées, comme dans l'anglaise, les *n* sont arrondis du haut : en somme, je pense m'être rencontré avec les types que Dessalles enseignait au Dauphin et qui n'ont pas été publiés. Cette écriture, que d'autres amélioreront, je la dédie à nos écoliers, et, pour caractériser son emploi, je propose de lui donner le nom d'*Écriture des enfants de France*.

Dr JAVAL.

1. Picard et Kaan, rue Soufflot.

Bibliographie.

1526. Geoffroy Tory. — *Champfleury.*
1556. Granjon. — *Civilité puerile et honneste.*
1580. Jehan de Beauchesne, parisien. — *Le Trésor d'Escripture*, Lyon.
1596. Le Gangneur. — *Technographie, Rizographie et Caligraphie*, in-4° oblong.
1608. Lucas Materot. — *Œuvres*, in-4° oblong, Avignon.
1633. Arrêt du Parlement du 26 février 1633.
1647. Barbedor. — *L'écriture financière dans sa naifveté*, in-folio.
1680. Alais de Beaulieu. — *L'art d'écrire, ou le moyen d'exceller en cet art sans maître*, petit in-folio.
1764. Royllet. — *Les nouveaux principes de l'art d'ecrire*, in-folio.
1767. Coulon. — *Trois discours lus à l'Académie royale des Sciences sur un moyen mécanique de perfectionner l'art d'écrire*, etc., suivis de deux approbations de cette Académie et d'une approbation du Conseil d'État du Roi, in-4°. (Se trouve en double à la bibliothèque de l'Institut, cote H. R. 1. t. XIII, et AA, 59 d.
1768. Coulon. — *L'art d'écrire, réduit en parallélogrammes rectangles et non rectangles*, in-8°.
1783. Bedigis. — *Collection complète et raisonnée des diverses écrituree modernes*, etc.
1800. *L'art d'écrire selon les meilleurs maîtres*, rédigé par une société d'artistes écrivains à l'usage de la jeunesse, volume coté V 4295 à la Bibliothèque nationale.
1828. Julien. — Traduction de la *Méthode de Carstairs*, 2e édition, in-8°.

QUELQUES REMARQUES

AU SUJET DE LA PRÉPARATION PROFESSIONNELLE DES ÉLÈVES-MAITRES

ROLE DES CONFÉRENCES PÉDAGOGIQUES

Quand on veut que les écoles normales livrent au bout de trois années des maîtres accomplis, on montre, il me semble, une exigence quelque peu démesurée. Les écoles normales sont des pépinières, dit-on. La comparaison est fort juste; mais que demande-t-on à un pépiniériste? de bons plants, non des arbres en pleine production. On se déclare satisfait de recevoir des sujets sains, vigoureux, droits, bien formés et surtout bien racinés. Car les bons plants font les beaux arbres, et, au bout de quelques années, on obtient en abondance des fleurs et des fruits.

A l'école normale, nous développons des tendances, nous imprimons des mouvements, nous accumulons des forces. L'œuvre est en grande partie latente; mais, si elle est bonne, prenons patience : le temps ne tardera pas à l'achever et les résultats apparaîtront.

On cherche, par exemple, pour les écoles d'application, où les élèves-maîtres vont s'exercer à l'enseignement, un régime tel qu'elles fassent d'eux, en quelque sorte à coup sûr, des pédagogues consommés. C'est vouloir l'impossible. On le reconnaîtra sans peine, si l'on précise ce qui est à faire. Qu'est-ce qu'un bon maître? Pour le dire exactement, il faudrait entreprendre une analyse assez malaisée. Mais enfin une distinction très saisissable est celle de la science et de l'art. La science, nous pouvons à peu près la donner à l'école normale; l'art ne s'acquiert qu'avec la pratique. Et le temps nécessaire se chiffre non par semaines, mais par années.

Puisque l'école normale ne peut guère que communiquer la science, non l'art, l'école annexe ne devient-elle pas inutile? le cours de pédagogie ne suffirait-il pas? Fermer les écoles annexes

pour ce motif, autant vaudrait, pour bien connaître les plantes d'un pays, remplacer par la lecture d'une Flore les excursions à travers les prés et les bois. Le livre ne montre pas les plantes avec la multiplicité de leurs formes et de leurs caractères, avec les circonstances d'habitat et de distribution; ce qu'il dit n'est rien en comparaison des impressions que l'œil emporte.

De même, il y a mille détails de pédagogie qui embarrasseraient le cours et fatigueraient la mémoire des élèves; les trouvant à l'école annexe, ils les retiennent sans effort. Il y a bien des directions dont les élèves ne comprendraient ni le sens, ni la portée, s'ils n'avaient pas à les appliquer. Une classe bien conduite est une leçon de pédagogie autrement instructive que les explications du traité le mieux composé. Or apprendre aux élèves-maîtres ce qu'est *un bon maître* et ce qu'est *une bonne école*, voilà justement, si je ne me trompe, le plus gros de la tâche de l'école normale, sous le rapport pédagogique.

Le but à atteindre connu, les moyens suivent. Comme on l'a maintes fois répété, l'école annexe devra être une école modèle, le type de bonne école à proposer à l'observation des élèves-maîtres. Ils y séjourneront assez de temps pour en comprendre clairement l'organisation, les méthodes et les procédés. On ne tentera plus de les y maintenir jusqu'à ce qu'ils aient acquis le savoir-faire de maîtres éprouvés; ce serait peine perdue. Quoi qu'on fasse, les jours ne sauraient tenir lieu des années.

Le directeur de l'école annexe sera un exemple de bon maître; ses qualités, il les manifestera non seulement par ses conseils, mais encore en enseignant lui-même sous les yeux des élèves. L'idée se complétera avec les critiques des conférences, qui prennent, dans cette manière de voir, une importance inaccoutumée.

On relègue quelquefois ces exercices au second plan; on les expédie à la dérobée entre deux classes ou au commencement d'une étude. On ne leur accorde qu'une place médiocre. N'est-ce pas le contraire qui doit être ?

Si les dispositions architecturales le permettaient, nous est-il arrivé de dire à nos élèves, l'école annexe devrait être placée, non dans un coin à l'écart, mais au centre des bâtiments de l'école normale, afin de bien marquer que tout ce qui y est fait

tend à l'école primaire. Pour la même raison, la conférence, par le choix du jour et de l'heure, doit être mise en évidence dans l'emploi du temps. Si l'on ne veut pas toucher à la journée du dimanche, je ne vois que le lundi matin ou le jeudi qui conviennent.

On rendra sensible encore la primauté de la conférence en invitant tous les maîtres à y prendre part.

La première conséquence de ces mesures est l'effet moral ainsi produit. Oh! l'effet moral, la méthode des actions lentes! Quelle puissance cette méthode peut avoir! L'heure de la conférence venue, tous les cours sont suspendus; le professeur de mathématiques laisse la trigonométrie pour suivre une leçon sur la numération au cours préparatoire de l'école annexe; le professeur de littérature interrompt une étude sur Corneille pour montrer comment on apprend à de jeunes enfants à distinguer le nom d'avec l'adjectif. Peut-on dire d'une manière plus éloquente et plus persuasive aux élèves que Corneille et la trigonométrie, que la chimie et l'histoire romaine ne sont que des moyens, et que la fin suprême des études normales est de faire de bons instituteurs?

Un autre effet non moins utile, qui dérive du précédent d'ailleurs, est de relever dans l'esprit des élèves le service de l'école annexe. Ce service est considéré souvent comme une corvée. Quand les élèves voient que chacun s'inquiète de l'école annexe et s'y intéresse, ils en viennent à s'acquitter avec bonne volonté et même avec goût de leurs obligations pédagogiques.

Toute l'école sera donc réunie pour la conférence. Les critiques viendront des élèves de 3e année, des maîtres littéraires ou scientifiques suivant le cas, du directeur de l'école annexe, du directeur de l'école normale.

Cette mise en commun du savoir, du sens, de l'expérience de tous, offre plusieurs avantages.

On a proposé, pour associer les professeurs de l'école normale à la préparation pédagogique des élèves, différents procédés. Par exemple, on demande à chaque maître de contrôler à l'école annexe les enseignements qui correspondent à ceux qu'il donne. Le moyen est stérile ou dangereux : stérile, si le professeur s'efface devant le directeur de l'école annexe; dangereux, s'il prend parti, car

les élèves, conseillés de deux façons divergentes, ne sauront qui croire.

Je ne connais pas de moyen meilleur que celui des conférences pour orienter vers l'enseignement primaire toutes les ressources de l'école normale. Par la voie des critiques, toutes les vues particulières se font jour, et, sans même qu'on le veuille, il se dégage de cet échange d'avis une opinion qui est la bonne et qui devient la règle à suivre à l'école annexe. Le directeur de cette école sert d'intermédiaire; l'idée vient d'un collègue, mais c'est lui qui la fait appliquer. Les élèves continuent à ne dépendre que de lui et du directeur de l'école normale.

En outre, les critiques réagissent, et de deux manières, sur l'enseignement de l'école normale elle-même. Parmi les observations provoquées par d'humbles leçons d'école primaire, il en est plus d'une qui peut convenir aux cours de l'école et que les maîtres utilisent ensuite dans leurs propres leçons. La formation d'un bon maître est-elle jamais terminée? C'est de l'instruction mutuelle. En second lieu, la conférence montre que le sens critique des élèves s'affine vite et qu'ils parviennent à découvrir avec assez de sagacité les points faibles d'une leçon. La faculté de critique ainsi acquise, ils sont portés à la tourner sur les leçons de leurs maîtres. C'est un stimulant pour ces derniers, qui sont obligés de prévenir les remarques désobligeantes auxquelles prêteraient leurs cours, s'ils commettaient les fautes relevées dans les leçons de l'école primaire.

Ainsi maîtres et élèves cherchent le mieux et le réalisent.

Si, de plus, le directeur de l'école normale profite de cette réunion générale du personnel pour faire les observations relatives aux études ou à la discipline, l'accord s'établit entre tous. Les maîtres savent ce que le directeur demande. Les malentendus et les froissements sont évités. L'école normale devient un organisme bien vivant, ayant un corps et une âme, une tête et des membres. Elle forme un tout harmonieux.

Le programme des conférences peut être très varié. Je ne parle pas ici des exposés faits par les élèves de troisième année à leurs condisciples, mais des conférences se rapportant directement à la pédagogie. Chez nous, les deux sortes d'exercices alternent régulièrement. L'objet de la conférence pédagogique sera le plus sou-

vent une leçon, pour laquelle les enfants de l'école annexe seront toujours appelés; l'exercice ne porterait qu'incomplètement avec un auditoire fictif. Former dans l'instituteur le professeur, c'est beaucoup, ce n'est pas tout. Il est bon d'étendre les observations critiques des élèves à tous les éléments pédagogiques, gouvernement général de la classe, discipline, action éducative aussi bien qu'enseignement. Rien n'empêche de faire donner soit une demi-séance, soit une séance entière de classe.

Dans le choix des sujets de leçons, on peut vouloir ou réformer, ou donner des directions positives touchant les enseignements nouveaux ou difficiles.

Avec les leçons de réforme, on fait la chasse à la routine, aux errements ineptes. L'élève est abandonné à lui-même; on lui permet par là d'étaler les vices que l'on veut corriger. La conférence fait l'effet d'un instrument grossissant; tel procédé déplorable qui, employé individuellement, passerait inaperçu, se montre alors si détestable qu'avant toute critique il est réprouvé.

Pour les lecons d'initiation, l'élève est stylé, ou encore, après l'avoir laissé opérer à sa manière, on lui fait reprendre la leçon en l'obligeant à tenir compte des critiques. La supériorité des pratiques recommandées ressort alors par différence et avec un relief saisissant.

On peut ainsi passer en revue les points incompris ou ignorés des programmes. Quelquefois on sort de la salle de classe pour faire donner des leçons en plein air relatives à la géographie, à l'arpentage, aux sciences physiques et naturelles, des leçons de travail manuel aux ateliers, des leçons d'agriculture au jardin; on suit les enfants de l'école annexe dans une promenade instructive.

Bref, l'école annexe devient une sorte de laboratoire pédagogique où des essais sont tentés par les maîtres, mais où surtout des démonstrations convaincantes sont faites pour l'édification des élèves. Les enfants de l'école annexe et les conférenciers ne sont que des engins d'expérience.

On introduira encore dans le programme des conférences des travaux de critique du genre de ceux qui s'imposent à l'instituteur: choix d'ouvrages scolaires, choix de devoirs, de morceaux de lecture et de récitation, de morceaux de musique, appréciation d'un

chapitre, établissement d'une succession d'exercices pour un même enseignement, coordination d'un cours.

Mais la pédagogie est chose sévère. Poursuivies sans trêve pendant tout le temps des études, les conférences pédagogiques, malgré les précautions prises pour éviter la monotonie, deviendraient pénibles. Nous les interrompons chaque année pendant les trois mois d'été, et les remplaçons par de modestes matinées alternativement littéraires et musicales. Une séance littéraire comprend des récitations de morceaux de prose ou de poésie, des scènes à deux ou plusieurs personnages; ces morceaux sont pris exclusivement dans la littérature classique. Dans une séance musicale entrent des chœurs, des chants isolés ou à plusieurs voix, des morceaux de piano joués par le professeur. La belle musique seule est admise.

Aucune critique n'a lieu; chacun se borne à écouter. Tout concourt à rendre l'influence profonde : la beauté du temps, le plein soleil, le voisinage des montagnes, l'absence de leçons dans la même journée, qui, avec leur air scolaire, gâteraient l'impression.

Les froids de retour, nous nous remettons à la pédagogie. Quatre années de conférences patientes nous ont prouvé quelle action salutaire ces exercices peuvent avoir, et combien ils s'ajoutent heureusement, pour assurer l'éducation professionnelle des élèves-maîtres, aux autres éléments de culture dont l'école normale dispose.

L. Simiand,
Directeur de l'école normale de Bonneville.

LES ÉCOLES MOYENNES DE JEUNES FILLES
EN BELGIQUE

(Extrait d'un rapport à M. le ministre de l'instruction publique).

Historique et Législation. — L'organisation scolaire, en Belgique, relève plus de principes politiques que de principes pédagogiques. Programmes, horaires, nombre et qualité des écoles, administration scolaire, tout trahit l'agitation des partis, car c'est l'école surtout qu'ils ont choisie pour principal champ de bataille.

La constatation de cet état d'esprit public s'impose comme le véritable point de départ d'un exposé du système scolaire : il en est la clef; et quelque étranger qu'on veuille rester à la question politique, il est impossible de ne pas voir qu'elle prime tout actuellement, et que la question scolaire n'en est qu'une des formes, non pas la moins intéressante, certes. Sans cette explication préliminaire, sorte de fil conducteur, comment s'y reconnaître au milieu de la variété inimaginable des types d'établissements : écoles de l'Etat (officielles); écoles communales, écoles provinciales, écoles patronnées, agréées, adoptées, privées, subsidiées, libres... que distinguent bien plutôt leur origine, les vues religieuses ou politiques de leur enseignement, leur attache à tel ou tel parti, que leurs qualités pédagogiques ou le degré d'instruction qu'elles dispensent.

C'est à un événement politique intérieur d'une portée considérable pour les destinées du peuple belge, la chute du ministère libéral suivie de la rentrée au pouvoir du parti catholique (1884), qu'il faut demander le sens de toute cette organisation scolaire, vraiment fort complexe.

En Belgique, l'enseignement primaire n'est point constitué en service d'État : il est affaire communale. Il n'est ni *obligatoire*, ni *gratuit*, ni *laïque*.

Le ministère libéral, de 1879 à 1884, avait beaucoup fait pour le progrès de ces trois principes fondamentaux de l'école populaire. La loi de 1879 sur l'enseignement primaire obligeait chaque commune à avoir une école communale, à fournir gratuitement l'instruction aux enfants pauvres, laissait la religion aux soins des familles, prévoyait l'ouverture d'écoles primaires supérieures, élargissait les programmes. Mais les adversaires du gouvernement d'alors s'employèrent activement à exploiter le mécontentement des communes et des particuliers, causé par l'augmentation des charges fiscales, conséquence inévitable des dépenses faites pour les constructions d'écoles.

Le clergé, laissé libre de venir à l'école donner l'enseignement religieux, s'en abstint, en général, et, du haut de la chaire, jeta l'ana-

thème sur les écoles « sans Dieu » et les maîtres « sans foi ». Une réaction se produisit dans les élections de 1884, qui rendit le pouvoir au « parti des évêques ». Une nouvelle loi sur l'enseignement primaire (20 septembre 1884) ne tarda pas à être promulguée, qui eut des effets déplorables quant à l'esprit des programmes, à la situation des instituteurs, à l'affaiblissement du pouvoir central, du pouvoir civil, au profit de l'influence communale, identifiée, dans la plupart des cas, à l'influence cléricale.

A la vérité, la loi, en principe, ne rend pas l'enseignement religieux obligatoire : elle fait la commune maîtresse de l'inscrire ou non au programme de son école. La disposition des articles relatifs à cette question est tellement ingénieuse qu'en fait la commune — quand elle est pauvre — est obligée d'établir l'enseignement religieux.

Le texte légal dit, art. 4 : « Si, malgré la demande de vingt chefs de famille ayant des enfants en âge d'école, la commune refuse d'inscrire l'enseignement de la religion dans le programme, ou met obstacle à ce que cet enseignement soit donné par les ministres de leur culte ou des personnes agréées par ceux-ci, le gouvernement peut, à la demande des parents, adopter une ou plusieurs écoles privées à leur convenance, pourvu qu'elles réunissent les conditions requises pour être adoptées par la commune ». Cette adoption entraîne nécessairement l'allocation du subside de l'État, prélevé sur la part de subsides qu'il doit à la commune. Il en résulte que seules les communes riches, comme Bruxelles et autres grandes villes, peuvent se donner le luxe de se voir diminuer le subside de l'État pour refus d'inscription de l'enseignement religieux à leur programme scolaire.

L'article 1er de la même loi dit : « La commune peut *adopter* une ou plusieurs écoles privées; dans ce cas, le roi, après avoir pris l'avis de la députation permanente, peut dispenser la commune d'établir ou de maintenir une école communale ».

C'est, en effet, au moyen de l'adoption que l'État renonce, au profit du clergé, à la direction de l'enseignement populaire. Ces vingt chefs de famille enclins à faire échec à l'autorité communale se rencontrent aisément. Ils obligent ainsi la commune à adopter une école et, par conséquent, à la subsidier. Et à une école adoptée, laïque ou congréganiste, mais toujours catholique, correspond naturellement une école communale vide et bientôt supprimée, car la loi qui oblige la commune à avoir au moins une école communale dit en même temps que le roi peut, dans certaines conditions, la dispenser de cette obligation. Or, la première de ces conditions, c'est l'adoption d'une école privée. C'est ainsi que 590 communes ont été dispensées de maintenir leurs propres écoles, et que 1,200 instituteurs communaux ont été mis en disponibilité par suppression d'emploi.

Voilà donc une espèce d'école — l'école adoptée — très fréquente dans le système scolaire belge, qui n'est ni privée, ni officielle, et dont on ne peut comprendre la forme, l'esprit, et même l'existence,

qu'à l'aide de la connaissance de l'état de choses politique du pays.

La loi de 1884 a également entraîné la ruine partielle des écoles normales officielles : l'État qui, sous le régime libéral, avait à lui 27 écoles normales, n'en a plus que 13, peu peuplées, tandis que les écoles normales agréées, recevant des subsides de l'État, et pour la plupart aux mains du clergé, sont au nombre de 41.

En somme, la loi de 1884 a pour principal effet de permettre à l'État de se faire concurrence à lui-même au profit de ses adversaires. Les chiffres prouvent qu'il use complaisamment de cette faculté.

L'effort de la lutte entre les partis s'est particulièrement porté sur l'école primaire. L'enseignement moyen s'est moins ressenti des fluctuations gouvernementales. La loi qui l'organise remonte à 1850; elle a été modifiée par celle du 15 juin 1881, qui prévoyait la création par l'État de cinquante écoles moyennes de filles. Mais elles ne sont actuellement qu'au nombre de trente-quatre. Il y avait, en outre, quatre écoles moyennes communales. Les écoles moyennes privées sont, par contre, très nombreuses : 145, dont 108 congréganistes (au 31 décembre 1887).

Les écoles moyennes de l'État appartiennent au gouvernement, qui en nomme le personnel et leur impose ses programmes.

Les écoles communales ou provinciales sont subsidiées par l'État, à la condition d'accepter le programme officiel et de soumettre les comptes et le choix des livres à l'approbation gouvernementale.

Si l'enseignement moyen n'a pas, comme le primaire, d'écoles adoptées, il a des écoles patronnées par la commune, c'est-à-dire subsidiées par elle.

L'enseignement religieux fait partie du programme. D'après la loi de 1850, les ministres des cultes sont « invités à donner ou à surveiller » cet enseignement dans les écoles moyennes, et le règlement des écoles moyennes de l'État du 30 septembre 1889 dit « que l'instruction religieuse est comprise parmi les branches qui concourent pour les prix généraux ». Sur la demande des parents, les élèves peuvent être dispensés de la recevoir. On assigne alors aux élèves dispensés de ce cours un nombre de points déterminé par la moyenne de ceux qu'ils ont obtenus dans tous leurs autres cours obligatoires. Voilà un petit compromis qui, en dépit de ses apparences, ne donne guère satisfaction à l'équité, car le professeur de religion a toute liberté d'élever la moyenne des points de ses élèves, en donnant volontiers la forte note dans la matière qu'il enseigne, rendue, par là, bien séduisante à l'esprit d'écoliers avides de bonnes notes.

A l'école, le moindre détail importe, et telle minuscule mesure d'ordre intérieur peut bien soulever toute une grosse question de principe et de graves conflits moraux. La liberté de conscience n'est pas assurée à l'écolier qui aurait *intérêt* à suivre le cours de religion, où l'on gagne de si belles notes! Il est vrai que les héros sacrifient

simplement une bonne place ou un joli prix à la satisfaction de défendre l'intégrité de leur foi... laïque. Mais y a-t-il beaucoup de héros sur les bancs de l'école belge ?

En fait, le prêtre entre dans toutes les écoles moyennes de l'État. Mais dans les écoles communales il ne vient donner son enseignement que si le bureau administratif local lui en adresse l'invitation. Or, dans les communes libérales, comme Bruxelles, Liège, l'invitation n'est point faite. La loi qui implique la religion comme matière obligatoire est ainsi tournée par la commune, qui s'est seulement abstenue d'organiser cet enseignement, sans le supprimer.

L'école est aussi ouverte, en principe, au pasteur et au rabbin : à l'école moyenne d'Arlon, le ministre israélite vient enseigner sa religion. Il arrive fréquemment, d'ailleurs, que le maître ou la maîtresse de la classe sont chargés de ce cours.

Le personnel est laïque dans les écoles officielles; mais les écoles moyennes libres congréganistes, nous l'avons vu, leur sont de beaucoup supérieures en nombre.

Ni l'enseignement moyen, ni l'enseignement primaire supérieur (fort restreint), ni la section préparatoire, ne sont gratuits. La rétribution scolaire, dite « minerval », est très variable: 100 francs et 120 francs par an dans les écoles moyennes de Bruxelles, 60 francs et 100 francs dans les classes préparatoires; 60 francs dans les établissements de l'agglomération bruxelloise (Molenbeek, Schaerbeek); 80 francs à Bruges; de 48 à 60 francs à Verviers; 36 francs à Namur; de 12 à 24 francs à Jumet. Nous citons les chiffres extrêmes. Ces chiffres sont fixés par le bureau administratif local. Des admissions gratuites sont accordées (environ 10 0/0 dans les écoles de l'État), ainsi que des admissions à prix réduits (environ 16 0/0) [1].

Organisation administrative et financière. — L'enseignement appelé en France *primaire supérieur*, et *secondaire* en Suisse, et qui se caractérise par le développement donné au programme primaire, avec adjonction de langues étrangères, est représenté en Belgique par l'*école primaire supérieure*, très peu répandue, et par l'*école moyenne*. Ces deux institutions n'ont aucun caractère professionnel.

L'enseignement primaire supérieur au caractère professionnel est

(1) Voici quelques chiffres exacts empruntés à une statistique de 1887 :

Population des écoles moyennes de l'Etat :		5,738 élèves.
Population des écoles communales :		1,209 —
Admissions gratuites	Écoles de l'État :	589, soit 10 0/0
	Écoles communales :	197, soit 16 0/0
Admissions à prix réduit	Écoles de l'État :	546, soit 9 0/0
	Écoles communales :	66, soit 5 1/2 0/0

donné, comme en France, dans des *écoles professionnelles* proprement dites, véritables écoles d'apprentissage, semblables aux nôtres pour l'organisation, c'est-à-dire comportant la journée partagée entre les cours généraux et les cours professionnels spéciaux. Les tendances respectives de ces deux sortes d'institutions sont nettement distinctes; et distincts aussi sont les départements ministériels auxquels elles ressortissent. Les premières relèvent de l'administration de l'instruction publique; les secondes, du ministère de l'agriculture, de l'industrie et des travaux publics.

L'*école primaire supérieure*, telle que l'avait voulu organiser le ministère libéral, ne se rencontre plus guère que sous forme de classe préparatoire à une école, ou de cours complémentaire (4e degré primaire). Les lois et arrêtés de 1879-1880 en recommandaient la fondation dans les grandes communes privées d'écoles moyennes. Dans la pensée du législateur, elle devait préparer les jeunes gens sortis à douze ans de l'école primaire à la vie agricole et aux carrières professionnelles. Le gouvernement d'alors avait même décidé, pour assurer le recrutement du personnel de ces écoles, la création d'une quatrième année d'études normales, dite année de perfectionnement. Ce projet ne s'est point réalisé. La loi de 1884 ne fait plus mention de ces écoles, et les communes, reculant presque toujours devant les dépenses, ne se sont pas montrées favorables à l'institution.

L'école primaire supérieure n'est pas gratuite. Ainsi, celle de Bruxelles, annexée à une école normale, fait payer une rétribution de 60 francs; elle est placée sous le contrôle de la directrice de l'école normale; le programme d'études (1880) est très complet : il comprend, outre les matières primaires, les langues flamande, allemande, la géométrie pratique, des notions de sciences naturelles, d'hygiène, d'agriculture et d'arboriculture, d'économie domestique, de comptabilité et de droit usuel.

L'*école moyenne*, beaucoup plus répandue, correspond à la fois à notre école primaire supérieure et aux classes moyennes des lycées de filles. Elle est souvent complétée par deux ou trois années de cours supérieurs, équivalant aux classes supérieures de notre enseignement secondaire féminin.

L'école moyenne, au point de vue administratif, est « officielle » ou « communale. »

Si l'école est « officielle », l'État nomme le personnel, fixe le chiffre des traitements, impose ses programmes et règlements et son contrôle. Il impose, en même temps, des obligations à la commune, savoir un subside qui ne peut excéder le tiers des dépenses de l'État, le prêt d'un local, l'achat et l'entretien du mobilier. Il est institué auprès de l'école moyenne un bureau administratif où prédomine l'élément communal (bourgmestre et échevins); ce bureau exerce la surveillance

sur tout ce qui concerne l'administration, la discipline et les études, excepté sur la correspondance du directeur avec le gouvernement, et fixe le taux de la rétribution scolaire.

L'école « communale » appartient à la commune, qui nomme le personnel et fixe le taux des traitements. En échange du subside de l'État, elle est soumise aux conditions suivantes: elle accepte le programme officiel, soumet ses règlements, le choix de ses livres, son budget et tous ses comptes à l'approbation du gouvernement. Elle doit aussi prendre part au concours général. C'est le collège des bourgmestre et échevins qui exerce la haute direction administrative et pédagogique.

Personnel enseignant de l'école moyenne. — Le personnel d'une école moyenne de filles se compose d'une directrice, de régentes, dont une au moins pour l'enseignement des langues modernes, d'institutrices, de plusieurs professeurs pour l'enseignement du dessin, de la musique, de la gymnastique et des ouvrages manuels. Les conditions d'admissibilité aux fonctions sont communes aux deux sortes d'écoles, officielles et communales.

Les régentes doivent être pourvues d'un diplôme spécial, analogue à nos certificats d'aptitude au professorat. Le diplôme littéraire définitif comprend les matières littéraires (langue et littérature françaises, une langue étrangère, histoire, géographie, et en outre le dessin). Ce diplôme définitif fait suite à un diplôme préparatoire, qui comprend les mêmes matières et, en plus, la psychologie, la logique, la morale, et l'histoire de la pédagogie.

Le diplôme scientifique définitif est également délivré à la suite de deux examens passés au moins à un an d'intervalle. Ces examens portent, le premier, sur l'arithmétique, l'algèbre (équations du premier degré à une et à plusieurs inconnues), la géométrie, les sciences naturelles et physiques, l'économie domestique, l'hygiène et le dessin; le second, sur la langue française, une langue moderne, l'algèbre (équations du second degré), la géométrie, les sciences naturelles, la physique, la chimie, la géographie, la comptabilité, le droit commercial et le dessin.

Le diplôme des langues modernes implique la connaissance du français et de deux langues étrangères, ainsi que des connaissances se rattachant au groupe des épreuves littéraires ou à celui des épreuves scientifiques.

Mais l'institution de ces diplômes ne date que de 1885, et les deux sections normales (Liège et Bruxelles) destinées à former des régentes n'ont été organisées qu'après la loi de 1881. C'est pourquoi le diplôme d'institutrice suffit provisoirement pour donner accès aux fonctions de régente d'école moyenne.

Traitements. — L'État a fixé les traitements suivants pour les écoles moyennes: les directrices ont un traitement de 2,800 à 3,300 francs; elles ont, en outre, un casuel qui varie de 500 à 1,000 francs; les

régentes ont de 2,000 à 2,500 francs; les institutrices, de 1,600 à 2,200 francs; les professeurs de dessin, de gymnastique et de musique, de 900 à 1,100 francs.

Il convient de remarquer que ces traitements se cumulent avec d'autres, car, dans les grandes villes, le groupe scolaire est souvent un établissement complet qui comprend tous les degrés, depuis l'école maternelle jusqu'aux cours supérieurs. Dans ce cas, directrices et régentes ont des fonctions cumulatives. Ainsi, le traitement global de certaines régentes atteint, à Bruxelles, 3,500, 4,000, et jusqu'à 6,000 francs.

Ressources de l'école. — Le budget des recettes de l'école moyenne comprend l'allocation payée par le trésor public, le subside communal, le produit du minerval, le produit des fondations, dons et legs.

Autorités scolaires. — En dehors des autorités communales, l'école moyenne est soumise à des autorités émanant du pouvoir central, comme le directeur de l'enseignement moyen et supérieur au ministère de l'instruction publique[1], les inspecteurs généraux et le conseil de perfectionnement. Ce conseil, établi auprès du ministère de l'instruction publique, donne son avis sur les programmes, examine les livres en usage dans les écoles, donne des instructions aux inspecteurs, et élabore toutes les questions intéressant le progrès des études.

Organisation pédagogique. — L'école moyenne proprement dite comprend trois années d'études; mais elle comporte une section préparatoire de quatre ou cinq années et, dans quelques grandes villes, des cours supérieurs, établis par la commune et à ses frais, pour les jeunes filles qui désirent perfectionner leur instruction ou qui se préparent à l'école normale des régentes. Aussi est-il de ces établissements scolaires qui ont jusqu'à dix-neuf et vingt classes représentant tous les degrés d'instruction : à la base, l'école maternelle, pour les enfants de trois à six ou sept ans; au-dessus, la section préparatoire à l'école moyenne, ayant quatre ou cinq années d'études, et comprenant les trois degrés de l'enseignement primaire; l'école moyenne proprement dite, ouverte aux enfants de onze à quatorze ou quinze ans; enfin les cours supérieurs, à trois années d'études.

Cette organisation permet à une jeune fille de faire toutes ses classes dans le même établissement, depuis l'âge de trois ans jusqu'à l'âge de dix-sept ou dix-huit. Certaines écoles de l'État (à Liège et à Bruxelles) ont encore comme annexe une section normale pour la préparation des régentes d'école moyenne. Le tout comprend donc, en somme, cinq sortes d'institutions sous une seule direction. Un des grands avantages de ce système est certainement l'unité de direction pédagogique; mais quelle charge pour une directrice obligée

1. Depuis 1884, le ministère de l'instruction publique n'a plus une existence indépendante; il est rattaché au ministère de l'intérieur.

de donner ses soins à dix-neuf ou vingt classes si variées! Et quel ensemble d'éminentes qualités ne lui faut-il pas posséder pour qu'elle puisse s'en acquitter exactement!

Au point de vue administratif, l'agglomération scolaire que présente un établissement du genre de celui qui existe à Bruxelles, rue du Marais, est un fait bien compliqué. Au milieu, la section préparatoire, l'école moyenne, et, au-dessus, la section normale, appartiennent à l'État. A la base, le jardin d'enfants, et, au sommet, les cours supérieurs, appartiennent à la commune.

La ville de Bruxelles, qui a créé en Belgique l'enseignement moyen des filles (1865), qui a fondé, depuis, les cours d'éducation ou cours supérieurs, dont le programme équivaut à celui des athénées (ou écoles moyennes supérieures des garçons), vient d'annexer à ces cours deux autres cours complémentaires de mathématiques et de langues anciennes, destinés à préparer les jeunes filles aux examens d'entrée à l'université. Les femmes ont désormais la voie ouverte qui les doit conduire aux carrières libérales.

L'enseignement de chaque cours moyen forme un tout complet. Les élèves n'entrent dans une classe qu'après des examens d'admission ou de passage.

Un concours général est institué par le gouvernement entre toutes les écoles de filles, comme pour celles de garçons. Ce concours, paraît-il, a une influence quelque peu fâcheuse sur la qualité des études, en ce qu'il oriente l'esprit des maîtresses et des élèves plutôt vers une sorte de connaissances faciles à montrer que du côté d'un enseignement vraiment éducatif et fécond. La mémoire est développée aux dépens des facultés d'observation et de raisonnement, de même que la majorité de la classe se trouve, parfois, sacrifiée à une ou deux individualités, natures richement douées et complaisamment cultivées en vue de faire honneur à l'école au jour de l'examen.

Des diplômes de sortie sont délivrés à la fin de la troisième année d'études, à la suite d'examens portant sur les branches obligatoires, au nombre desquelles sont deux langues étrangères.

Le règlement d'ordre intérieur des écoles moyennes (1881) fait aux élèves l'obligation de « tenir un journal de classe, dans lequel ils doivent inscrire, jour par jour, sous les yeux du professeur, l'indication des leçons données à étudier, des devoirs à faire, des passages d'auteurs à expliquer; enfin, de toutes les tâches qui leur sont imposées ». C'est là un de ces petits procédés d'école qui a son prix, ce nous semble, qui n'est pas nouveau, assurément, mais qui est peut-être trop négligé chez nous. Cette comptabilité écolière n'a-t-elle pas pour objet et pour effet certain de donner à l'enfant l'habitude de l'ordre?

La Belgique pratique aussi l'usage des distributions solennelles de prix. En outre, une cérémonie, présidée par le bureau administratif, ouvre l'année scolaire.

L'enseignement est spécialisé par les professeurs; dans quelques écoles, la direction morale d'une classe est confiée à la régente, en sus des leçons spéciales qu'elle doit donner dans les différentes classes. La directrice se charge aussi quelquefois d'une faible partie de l'enseignement (quatre ou six heures).

Programmes. — Les programmes très complets, sont cependant moins chargés que ceux de nos écoles primaires supérieures. Une très large place y est faite aux langues étrangères, dont deux sont obligatoires (flamand et allemand ou anglais). Voici le tableau de la répartition du temps assigné aux différentes matières:

	1re année	2e année	3e année
Religion	2	2	2
Français	6	6	6
Flamand (localités flamandes) obligatoire; Flamand ou allemand (localités wallonnes) obligatoire	6	5	5
Première langue facultative: flamand (localités flamandes); flamand ou allemand (localités wallonnes)	»	(3)	(3)
Deuxième langue facultative: anglais	»	»	»
Histoire	2	2	2
Géographie	1	1	1
Sciences naturelles et hygiène	2	2	2
Sciences commerciales	»	1	2
Calcul et mathématiques	3	3	3
Ouvrages manuels, notions d'économie domestique	2	2	2
Dessin	2	2	2
Musique	1	1	1
Gymnastique (2 heures pendant les récréations)	»	»	»
TOTAL	27	27	28

On remarquera que deux heures sont affectées à l'enseignement religieux et qu'il n'est pas fait mention de morale. C'est qu'on associe ces deux enseignements. D'ailleurs, les programmes primaires les réunissent expressément sous la rubrique : morale et religion.

Dans les écoles moyennes communales où le ministre du culte n'a pas été « invité à donner ou à surveiller l'enseignement religieux », la morale est enseignée par l'institutrice. Elle procède plutôt par voie d'influence que par des leçons didactiques. Le règlement particulier de la très remarquable école moyenne communale de Bruxelles dit à ce sujet: « L'enseignement de la morale comprend, pour les cours inférieurs, les devoirs de l'enfant envers elle-même, envers ses parents et envers autrui. Dans les cours supérieurs, l'institutrice fera l'appli-

cation des règles enseignées aux principaux faits et actes de la vie humaine. Elle s'efforcera, en outre, de former le caractère de la jeune fille, de lui inspirer les vertus qui sont l'objet de la morale, en lui inculquant des habitudes d'ordre et de simplicité, ainsi qu'en lui donnant le goût du travail. »

On consacre un assez grand nombre d'heures au français. Toutefois cet enseignement ne comprend que la grammaire et la lecture expliquée et des exercices de rédaction. Point d'enseignement méthodique de la composition, ni d'histoire littéraire.

La rédaction, qui consiste dans des exercices très simples : récits, descriptions, lettres, nous a paru enseignée au moyen d'impressions, de conversations, sans préoccupation de graduer les sujets, ni surtout d'initier l'esprit aux lois générales de l'association des idées, de le préparer à la conception de ce qu'est véritablement la composition, qui implique l'ordre et la proportion des parties suivant leur importance relative. Nous avons lu beaucoup de travaux d'élèves, nous y avons remarqué de la fraîcheur, de l'imagination ; mais l'inconsistance des idées, des images, l'allure capricieuse des développements, nous laissaient presque toujours l'impression d'un bavardage enfantin, oiseux, ou d'une réminiscence servile d'une lecture faite en classe, à titre de modèle proposé à l'imitation. Cet exercice, qui doit plus qu'aucun autre faire appel à la réflexion personnelle, qui est le plus propre à révéler la personnalité de l'écolier, ou tout au moins son degré de développement intellectuel, n'aboutit le plus souvent qu'à un exercice de mémoire, d'imitation. Il est vrai que de douze à quinze ans la personnalité est bien faible, que, pour cet âge, toute l'instruction n'est qu'une sorte d'approvisionnement, d'entassement de matériaux qui ne trouveront leur emploi que dans la vie pratique. Or, l'exercice de la composition est la mise en œuvre judicieuse de ces matériaux, de ces connaissances fournies par tout l'enseignement. Pour y être, non pas même habile, mais un peu adroit, il faut et du savoir, et du jugement ; non plus seulement des impressions, des images, mais des idées, des notions claires ; il faut savoir les enchaîner ; bref, il faut une certaine maturité d'esprit que ne peut donner l'école à des élèves de onze à quatorze ou quinze ans. C'est dire qu'on doit attendre des résultats presque toujours médiocres, au moins pour la majorité de la classe, d'un travail qui requiert l'application d'une faculté aussi tardive à apparaître et lente à se développer qu'est le jugement.

Rien n'est plus difficile, d'ailleurs, pour un examinateur de passage, comme l'est un visiteur étranger, que d'apprécier la valeur des devoirs de rédaction. Il ignore comment ils ont été préparés, comment les idées ont été suggérées, quelle est la discipline intellectuelle et morale de la classe. Tout au plus peut-il juger de l'esprit de l'enseignement par les titres des sujets de devoirs.

Grâce à la franchise de l'accueil que nous avons trouvé auprès des maîtresses, nous avons pu prendre connaissance d'un assez grand

nombre de ces travaux de classe; parmi eux s'est rencontrée une composition sur « la mort du prince Baudoin », qui nous a vivement frappée par sa vivacité, sa grâce et sa sincérité. Ce devoir révélait une liberté d'esprit qui fait autant d'honneur à l'élève auteur qu'au professeur qui ne l'a point entravée. Il est juste d'ajouter que cette élève, âgée de dix-huit ans, n'appartenait plus au cours moyen proprement dit; elle suivait les classes supérieures.

Nous avons relevé parmi les sujets traités, en général trop faciles, et rendus plus faciles encore par la dictée de canevas, les titres suivants : Description d'une boutique de jouets. — Un cheval de fiacre. — Salut, printemps. — Visite chez le docteur. — Les feuilles tombent. — On sonne. — Les premiers pas d'un enfant. — Les bébés à l'approche de la Saint-Nicolas. — La petite sœur. — Les bonbons du père Lecamus. — Dialogue entre deux moineaux. — Lettre pour raconter une fête. — Désir de soleil. — La nuit et le jour (allégorie). — Un couple campagnard à Bruxelles. — La messe du diable (conte fantastique). — Lettre d'un moineau à une hirondelle. — Projet de conte. — Convalescence et printemps, etc.

Plus rares sont les sujets qui s'adressent à la réflexion et au raisonnement : Portrait d'une jeune fille malpropre et désordonnée. — Bien faire et laisser dire. — Pour être agréable aux autres, il faut s'oublier. — En se refusant aux travaux du ménage, la femme demeure étrangère à sa propre maison. — Comparer la vie de l'ouvrier de Verviers à celle d'un houilleur.

Fort peu de développements de pensées morales, et encore moins de devoirs de critique littéraire, ce qui s'explique par l'absence d'histoire littéraire au programme.

La culture littéraire est, en somme, assez faible : c'est là une lacune qui n'a pas échappé aux pédagogues et aux autorités locales, et celles-ci, pour la combler, ont fondé des cours supérieurs faisant suite aux trois années d'études moyennes. Ces cours comprennent un enseignement développé des lois de la composition, de la littérature et des sciences (cours d'éducation annexés aux deux écoles moyennes de Bruxelles, cours supérieur de Liège, de Verviers, etc.). Dans quelques localités, le programme officiel de l'école moyenne subit même quelques modifications; on y ajoute, en troisième année, un cours d'histoire littéraire.

Ainsi qu'on a pu le voir à l'horaire, les langues vivantes occupent une place importante à l'école moyenne. On y consacre six et huit heures par semaine sur un total de 27 heures, sans compter trois autres heures données au flamand, facultatif dans les écoles flamandes. La méthode généralement suivie prend le texte pour base des exercices de vocabulaire et de grammaire.

Nous avons dit que les programmes, quoique riches, étaient cependant moins chargés que les nôtres. En effet, les programmes de science ne contiennent ni chimie organique, ni géologie, ni notions d'agricul-

ture. Peu de droit usuel et peu de dessin d'ornement (en troisième année seulement).

Les leçons de sciences sont exposées avec des procédés corrects : les régentes se servent couramment des objets mêmes ou des reproductions. Des collections d'appareils, d'animaux empaillés, de pièces de démonstration (fleurs en stuc, pièces anatomiques), de tableaux, etc., existent dans toutes les écoles que nous avons vues, plus ou moins riches, bien entendu. Une importante économie pour l'acquisition et l'entretien des collections résulte de la coexistence de plusieurs écoles dans le même bâtiment (écoles moyennes, cours supérieurs, section normale). Les cabinets de physique et les laboratoires, sauf dans les écoles à sections normales, sont, en général, assez pauvres, surtout en comparaison de nos écoles primaires supérieures parisiennes si largement dotées à cet égard. Des visites aux fabriques et aux musées complètent les leçons. On herborise peu, beaucoup moins qu'en Suisse; les élèves apportent des plantes au professeur, qui les détermine à la leçon.

Les exercices de gymnastique sont exécutés par les écolières belges avec animation et gaieté. Le programme en usage depuis 1875 est, d'ailleurs, très varié. Il comporte des jeux, des luttes (dites de l'opposant), des marches et courses cadencées, des danses, de nombreux exercices avec engins et aux appareils (cannes, cordes, haltères, massues, barres, anneaux, échelles, poutres d'équilibre, perches, planches d'assaut, etc.).

Outillage scolaire, mobilier, etc. — Quant aux livres employés dans les écoles, les maîtres les doivent choisir sur une liste arrêtée par le conseil de perfectionnement. Le gouvernement donne la préférence aux ouvrages d'auteurs nationaux. Toutefois, la librairie française fournit encore un assez grand nombre de manuels et de classiques. Ceux qu'on rencontre le plus souvent portent les noms de Paul Bert, Larousse, Demogeot, Chassang, Fernet, Poiré, etc. On emploie pour l'enseignement scientifique des collections allemandes, et aussi les tableaux de Comte, de Bouasse-Lebel, des pièces Auzoux.

Les écoles moyennes possèdent, en général, un bon mobilier : tables à deux places, ou à une place avec chaise mobile, tableaux ardoisés sur les parois de la salle de classe, de bonnes cartes, etc. Les salles sont ornées de vues, de reproductions des monuments historiques, quelquefois de plâtres artistiques. Elles sont claires, spacieuses, et ne sont point trop remplies par le nombre d'élèves (de douze à vingt, en moyenne). Les bâtiments, vastes, sont d'assez sévère apparence. Les nouvelles constructions scolaires sont plus élégantes que les anciennes ; la fantaisie architecturale s'est aussi parfois donné carrière, comme dans certains pays voisins, aux dépens de la commodité. Telle maison d'école séduit au premier regard, comme celle de Verviers, par la plus aimable apparence, dont l'aménage-

ment intérieur est extraordinairement mal combiné. Au milieu de l'édifice se trouve une vaste cour quadrangulaire sur laquelle donnent des portes et fenêtres de classes. Une galerie extérieure règne tout autour du premier étage. On y accède par de très gracieux escaliers. Tout semble parfait; la surveillance de toute la maison se peut exercer d'un seul coup d'œil. Mais cette jolie cour est vitrée : l'été, c'est une serre chaude qui rend la température des classes insupportable, et l'hiver, par les jours sombres ou neigeux, c'est une cave.

Conclusion. — Il semble qu'à l'école moyenne de filles, comme a l'école moyenne de garçons, on se préoccupe de plus en plus de donner à l'enseignement un caractère « d'utilité immédiate ». La réorganisation récente du plan d'études des athénées a été faite dans ce sens. Les déclarations des autorités administratives sont formelles sur ce point, ainsi que l'atteste le rapport triennal sur l'enseignement moyen, présenté aux Chambres en 1889.

Déjà certaines écoles moyennes de filles ont été transformées radicalement en écoles professionnelles : telle celle d'Anvers, fondée en 1873 par la Société du Denier des écoles et devenue communale; celle de Mons a suivi la même voie. Et l'école moyenne communale très importante de Liège offre aujourd'hui le type combiné, et probablement fécond, d'école moyenne et professionnelle : la part de l'enseignement général a nécessairement subi des réductions : elle n'est plus que de dix-huit heures, au lieu de vingt-huit que comporte l'horaire officiel ; la différence est attribuée aux cours professionnels. Des cours littéraires complémentaires sont, d'ailleurs, organisés à l'usage des jeunes filles qui ne suivent point les cours professionnels de l'après-midi.

Ces transformations sont l'indice certain d'une tendance générale à rendre l'éducation des filles — au moins celles des classes moyennes — positive, pratique. Déjà le programme de l'école moyenne comprend l'économie domestique, la coupe et la confection des vêtements. Le milieu social auquel appartiennent les élèves explique l'esprit nouveau de cet enseignement. Il y a là une adaptation légitime d'une institution aux besoins sociaux.

Une application logique de ces vues nouvelles sur l'éducation féminine (point si nouvelles pourtant, car les esprits judicieux de tous les temps ont pensé, comme Fénelon, « qu'on doit considérer pour l'éducation d'une jeune fille la condition, les lieux où elle doit passer sa vie et la profession qu'elle embrassera selon les apparences »), une application de ces vues pratiques, disons-nous, se voit dans la grande place faite aux langues vivantes : de six à onze heures par semaine. Cette sorte de connaissances est rendue de plus en plus nécessaire par les conditions économiques internationales, et le temps n'est plus où l'acquisition d'une ou de plusieurs langues étrangères ne constituait pour la jeune fille qu'une étude de pur agrément ou de simple

curiosité. Elle est devenue un instrument de travail pour les femmes obligées par l'état social de gagner leur vie. C'est de l'instruction professionnelle.

Est-ce à dire que cette prépondérance attribuée aux langues vivantes, étudiées surtout en vue de l'usage courant, soit très favorable à l'affinement de l'esprit ou à la fécondité de la pensée? C'est peu probable. En tout cas, l'adjonction de cours supérieurs à l'école moyenne nous semble propre à compléter, à parfaire l'éducation intellectuelle et morale des écolières. Seulement, les nécessités matérielles de la vie sont là, qui ne permettent qu'à la très petite minorité de suivre ces cours, très justement appelés cours d'éducation, car ils donnent une culture désintéressée. En effet, les élèves qui sortent de la troisième année moyenne ont quinze ans, et le moment est venu pour beaucoup de se mettre à l'ouvrage, de prendre leur part des charges domestiques, soit qu'elles aident à la boutique ou à l'atelier de la famille, soit qu'elles remplissent un emploi au dehors. Celles-là achèveront leur éducation au contact des réalités de la vie. C'est pourquoi leurs études primaires et moyennes les doivent préparer à l'action. Il faut qu'elles soient munies de connaissances qu'elles puissent « utiliser immédiatement », car, avant tout, il leur faut vivre, et vivre de leur travail. C'est une des dures nécessités de notre époque, sur laquelle il est permis de gémir, certes, car ce nouveau rôle économique de la femme ne concorde guère avec son rôle naturel; mais c'est une nécessité qui impose des devoirs très nets à l'école populaire, devoirs qu'aucune administration scolaire ne songe, d'ailleurs, à décliner. Témoin le développement de l'école professionnelle dans tous les pays que préoccupe le sort de la femme.

En somme, l'école moyenne belge, par l'esprit de ses programmes, comme par la qualité de sa clientèle, n'est autre que notre école primaire supérieure des grandes villes. La culture plus fine que reçoivent les jeunes filles de quinze à dix-huit ans dans les cours supérieurs rapproche ceux-ci des classes supérieures de nos lycées et collèges français.

Mme Marie Rauber.

LE PRIX VALERY MEUNIER

En vertu des dispositions prises par feu M. Valery Meunier, ancien sous-préfet d'Avesnes, une somme de mille francs doit-être consacrée annuellement, pendant vingt ans, à récompenser les instituteurs et institutrices laïques des deux cantons d'Avesnes qui réussissent le mieux dans l'éducation morale. La Commission chargée par le donateur d'attribuer ces récompenses — et composée du Dr Valery Meunier, son fils, de M. Maxime Lecomte, sénateur du Nord, et de M. Henri Marion, professeur à la Sorbonne, — vient d'opérer pour la première fois : il est intéressant de savoir comment elle a procédé, quels éléments elle a rencontrés et quelles impressions elle a recueillies.

Comme il s'agissait non d'une clause testamentaire, mais d'une simple intention du donateur pieusement adoptée par ses enfants, l'administration supérieure pouvait et a voulu laisser à la Commission la plus entière liberté. Celle-ci, de son côté, s'est fait une loi de n'arrêter ses résolutions, chaque année, qu'après avoir pris l'avis de l'administration locale, et d'accord autant que possible avec elle.

Son premier soin a été d'adresser aux maires des vingt-six communes que comprennent les deux cantons d'Avesnes une note les informant de la fondation, leur en expliquant le but, et provoquant leurs propositions. Cette note était en même temps portée par les journaux du pays à la connaissance des familles, invitées elles aussi à produire leurs témoignages. Enfin on y joignait un questionnaire, fixant les points sur lesquels devait se porter l'attention. Etant donnée la volonté expresse de récompenser, non les maîtres les plus savants, ni les plus heureux aux examens, mais uniquement ceux qui font le plus pour l'*éducation*, c'est-à-dire « qui exercent l'action la plus bienfaisante sur le cœur et le caractère des enfants », on tâchait d'indiquer les signes les plus certains auxquels se peut reconnaître et mesurer l'action morale d'un instituteur.

La Commission a reçu sept propositions, quatre concernant des instituteurs et trois concernant des institutrices. Toutes étaient intéressantes. Plusieurs cependant ne pouvaient qu'être ajournées ou écartées, soit comme portant sur des maîtres ou des maîtresses qui n'avaient pu encore faire entièrement leurs preuves, n'ayant pas été vus à l'œuvre assez longtemps dans le même poste, soit comme motivées par des considérations, touchantes sans doute, mais étrangères aux vues du donateur, telles que nous venons de les rappeler. En revanche, deux noms s'imposaient d'une façon exceptionnelle, on pourrait dire inespérée.

Mme veuve Beauvois a douze ans de services dans la commune de

Grand-Fayt, dont le maire la signalait en termes d'une simplicité et d'une force singulière comme une maîtresse de la plus rare valeur, profondément estimée et honorée de tous pour la droiture de son caractère, son dévouement aux enfants et le soin qu'elle prend de les *élever* encore plus que de les instruire. Elle excelle à donner aux petites filles l'esprit d'ordre et les habitudes de propreté, secondée en cela, il est vrai, par l'exemple de beaucoup de mères, mais y suppléant au besoin. Tous ses efforts tendent à inspirer à ses élèves les sentiments de dignité personnelle, de décence et de modestie. L'effet de ses leçons de morale est certain. On le constate au dehors par la bonne tenue des enfants et leur politesse, dont tout le monde se loue. On le sent encore mieux dans les familles, où les petites filles se montrent très généralement obéissantes, serviables et intelligentes de leurs devoirs. On sait surtout gré à la maîtresse de leur donner le goût vif du ménage et des travaux d'aiguille; et l'on apprécie beaucoup les petites notions d'hygiène et d'économie domestique qu'elles rapportent de l'école. Mme Beauvois, d'ailleurs, agit par son exemple au moins autant que par son enseignement; de là, le caractère particulier du respect et de l'attachement qu'on a pour elle. « Elle a été dans sa vie privée un modèle de dévouement filial et maternel. » Restée veuve avec trois enfants et ayant à sa charge son père infirme, elle a, sans autres ressources que son traitement d'institutrice, à force de privations, par des prodiges d'ordre et d'intelligente activité, fait face à toutes ses obligations et élevé parfaitement ses enfants, dont les deux aînés ont aujourd'hui une position honorable, et le troisième est boursier de l'Etat dans une école primaire supérieure.

M. Richepin (Valery) enseigne à Dourlers, également depuis douze années. Ce n'est pas seulement un instituteur excellent, c'est un véritable éducateur. M. le maire de Dourlers lui rend ce témoignage avec accent, dans des termes d'une grande élévation. Ne partageant pas les idées qui ont inspiré notre législation scolaire, il croit peu, en général, à l'efficacité de l'instruction morale et civique instituée dans nos écoles; eh bien, il se fait, dit-il, un devoir de déclarer que M. Richepin (dont il connaît très bien l'esprit libéral et tout laïque) obtient à Dourlers des résultats tels, qu'il « ne pense pas qu'on puisse faire mieux ». On remarque, en effet, chez la grande majorité des élèves de son école et des jeunes gens qui en sont sortis, les meilleures habitudes d'ordre et de travail, la propreté et le respect d'eux-mêmes, l'obéissance aux parents, le désir de bien faire en tout, l'esprit de justice entre eux et de bonne camaraderie: toutes qualités que personne n'hésite à attribuer, pour une grande part, à son influence. Il s'applique, en effet, avant tout, à former en eux le sens de la responsabilité. Sa grande préoccupation est d'en faire de braves gens, ayant le sentiment de ce qu'ils doivent aux autres. Pour cela, il s'efforce surtout de leur donner une volonté ferme et de les accoutumer à user bien de la liberté. D'ailleurs, à ces enfants, pour la

plupart fils de cultivateurs et de journaliers, il fait aimer les occupations rurales, et il les y prépare tout particulièrement par des notions pratiques appropriées : son enseignement agricole et horticole lui a déjà valu une récompense spéciale. Enfin, dans son ardeur à combattre toute grossièreté et toute brutalité, il répand activement les idées de douceur et de bonté envers les animaux. D'autre part, M. Richepin est un père de famille exemplaire. « Ses quatre enfants lui font honneur », et sont encore le meilleur gage de l'éducation qu'il sait donner.

Tous les témoignages concordaient sur tous ces points. M. l'inspecteur primaire d'Avesnes, consulté, les confirmait chaleureusement et y ajoutait le sien propre, déclarant qu'à ses yeux M. Richepin et Mme Beauvois honorent également le corps enseignant.

La Commission a alloué à chacun d'eux une récompense de 500 francs, très heureuse de pouvoir, dès la première année, appliquer les libéralités du donateur d'une manière si pleinement conforme à ses vœux. Quelle n'eût pas été la joie de cet homme de bien, dévoué avec passion à la cause de l'éducation publique, s'il eût pu voir à quel point elle est en bonne voie déjà et entre bonnes mains dans de très modestes écoles !

La remise des récompenses a été faite aux intéressés, en présence des maires de leur commune respective, par le Dr Valery Meunier, qui a constaté *de visu* combien elles répondaient à un sentiment vif des municipalités et des familles.

LE CERTIFICAT D'APTITUDE PÉDAGOGIQUE

(UNE STATISTIQUE INÉDITE)

Se souvient-on encore des origines du certificat d'aptitude pédagogique? M. B. Berger les avait racontées dans un des premiers fascicules de la collection du Musée (n° 29 [1]), qu'il faudrait déjà presque relire comme on lit de l'histoire ancienne.

Rappelons seulement que le C. A. P. fut institué par le Conseil supérieur dans sa session de décembre 1880, qu'une circulaire du 25 février 1881 en marqua les caractères, expliqua que ce n'était pas un brevet de capacité de plus, mais, comme le disait l'arrêté, « un titre complémentaire destiné à constater plus particulièrement l'aptitude des instituteurs ou des institutrices à la direction des écoles publiques à plusieurs classes ».

Cette attestation de la valeur pédagogique, — attestation d'un nouveau genre, — fondée non sur des examens, mais sur des épreuves essentiellement pratiques et professionnelles, ne fut d'abord recherchée que par une élite et en vue d'une nomination à des fonctions relativement importantes, celles de directeur ou directrice de grande école urbaine.

Mais, une fois l'idée admise, elle devait se développer, se généraliser. Dès décembre 1884, le Conseil supérieur lui-même étendait l'exigibilité de ce titre professionnel d'une nature spéciale à tous les candidats postulant la direction d'une école publique quelconque.

Enfin, la loi du 30 octobre 1886 fit plus : elle donna le caractère légal à ce titre jusque-là encouragé par de simples recommandations administratives; elle en fit la condition *sine qua non* non seulement du titre de « directeur », mais de la qualité d' « instituteur titulaire ».

Il a paru intéressant de rechercher comment a grandi le C. A. P. à travers ses diverses transformations, quelle a été la

---

1. *Le certificat d'aptitude pédagogique*, par B. Berger, inspecteur général : historique, législation, conférences de MM. Carré, Vintéjoux, Paul Schäfer et Georgin, avec la liste des sujets donnés de 1881 à 1887. Un vol. in-8°, 132 pages.

progression des aspirants et des aspirantes, et à quel chiffre s'élève finalement le personnel aujourd'hui en possession du diplôme (sans rechercher bien entendu jusqu'à quel point le nouveau C. A. P. est l'égal et le synonyme de l'ancien).

On trouvera ci-dessous ces renseignements, relevés par l'administration jusqu'à la fin de 1892. Nous laisserons à nos lecteurs le soin d'y ajouter les appréciations et les commentaires — très divers — que ces chiffres peuvent suggérer.

Statistique des certificats d'aptitude pédagogique depuis la création de ce diplôme.

ANNÉES	INSTITUTEURS				INSTITUTRICES				
	NOMBRE DES ASPIRANTS			Combien d'admis pour 100 inscrits	NOMBRE DES ASPIRANTES				Combien d'admises pour 100 inscrites
	Inscrits	Admissibles aux épreuves orales	Définitivement admis		Inscrites	Admissibles aux épreuves orales	Définitivement admises au certificat d'aptitude pour les écoles de filles	Définitivement admises au certificat d'aptitude pour les écoles maternelles	
Avant 1887.	10.541	4.542	3.530	33.5	3.234	1.857	943	569	47
En 1887. .	16.125	11.013	9.073	55.1	6.478	5.579	4.425	353	73.8
En 1888. .	10.710	5.025	4.511	42.12	6.127	3.695	2.982	284	53.3
En 1889. .	3.634	1.736	1.390	43.01	2.162	1.018	943	40	45.5
En 1890. .	4.381	2.061	1.698	38.9	2.843	1.376	1.146	50	42.09
En 1891. .	4.125	1.964	1.628	39.44	3.332	1.592	1.369	49	50.7
En 1892. .	3.886	2.066	1.654	42.8	3.541	1.773	1.461	62	43.01

UNE VAILLANTE INITIATIVE

Au mois de juin dernier, quelques jeunes universitaires, les uns professeurs, les autres étudiants, m'ont fait l'honneur de me communiquer un projet qui leur tenait à cœur. Ils avaient pensé que la jeunesse des écoles pourrait se rendre singulièrement utile en s'offrant à combattre une des plaies de la société, la mendicité des enfants.

« Chacun de nous, disaient-ils, rencontre presque tous les jours des enfants qui mendient seuls ou sous l'œil d'une mère, si ce n'est d'une « loueuse », apostée à quelques pas pour les surveiller. Donner deux sous en passant à ces pauvres petits, c'est souvent encourager une exploitation criminelle, c'est toujours leur faciliter l'apprentissage infaillible du vice, dont la mendicité est la première école. Passer sans rien donner, sans rien faire et sans rien dire, nous n'en avons pas le cœur. Mais que faire, et que dire ?

» Si nous étions organisés, nous pourrions en peu d'années, en quelques mois peut-être, avoir la certitude absolue, si étonnante que semble cette perspective, qu'il n'y aurait plus dans Paris un seul enfant qui mendie. Ce n'est qu'une question de nombre et d'organisation : ce n'est même pas une question d'argent. L'argent n'a jamais manqué aux œuvres de bienfaisance, et aujourd'hui moins que jamais. Il suffirait de constituer un réseau assez étendu et à mailles assez étroites pour que, — l'opinion publique aidant, — on ne tolère plus nulle part dans Paris ce spectacle humiliant de pauvres petits enfants que l'on dresse, sous les yeux du public et avec la stupide aumône des passants, à la paresse et au vagabondage, pauvres êtres prédestinés à une vie de misère ou à des métiers que l'on ne nomme pas.

» Que faut-il pour que cela cesse ? Il faut que nous puissions dire à tout le monde : Ne donnez jamais vos deux sous à l'enfant qui mendie. Donnez-lui deux minutes de votre temps. Prenez son nom, son adresse (vraie ou fausse; les pauvres petits vous la donneront presque toujours fausse : c'est la première chose qu'on leur apprend, souvent à force de coups). Envoyez-nous le renseignement tel quel, et nous nous chargeons du reste : si l'enfant peut être sauvé, il le sera.

» Pouvons-nous faire une pareille promesse aujourd'hui, dans l'état de dissémination où nous sommes ? Non, sans doute. Mais soyons seulement quelques centaines, et le problème est près d'être résolu ; soyons quelques milliers, et c'est chose faite. Nous aurons dans chaque quartier un office de renseignements et de secours, un directeur de quartier. Ce directeur sera une personne ayant assez d'autorité, d'expérience et de loisirs — sans parler de quelques autres qualités — pour faire ou pour diriger les enquêtes qui seront nécessaires et dont le résultat est facile à prévoir.

» S'il s'agit de malheureux que la misère seule et le découragement poussent accidentellement à faire mendier leurs enfants, notre directeur s'emploiera à trouver du travail pour les valides, des secours pour les malades, et, dans tous les cas, à faire cesser la mendicité des enfants en les envoyant soit à l'école, soit à l'atelier. S'il s'agit d'enfants exploités par des parents indignes, ou bien par ces entrepreneurs de mendicité dont M. Georges Berry a eu le courage de dénoncer l'existence, il existe aujourd'hui des lois — notamment celle de juillet 1889 — qui permettent d'arracher l'enfant à cette école de dépravation; il suffit que quelqu'un s'en occupe, et ce sera l'œuvre du directeur de quartier, au besoin du comité central, qui représentera l'association. Nous aurons donc fait tout simplement la police bénévole de la mendicité des enfants, et, au bout de peu de temps, le public comprendra que la vraie compassion pour les enfants consiste à leur refuser l'aumône pour leur accorder un secours effectif. »

Les auteurs de cette proposition demandaient qu'une salle du Musée pédagogique fût mise à leur disposition pour une ou plusieurs réunions tendant à organiser sur ces bases un comité d'initiative et une ligue ayant pour unique but d'arracher les enfants à la mendicité. Inutile de dire que ni M. Steeg ni moi ne nous fîmes prier pour leur ouvrir les portes.

Deux réunions eurent lieu avant les vacances au Musée pédagogique. Nous eûmes le plaisir d'y voir, à côté des jeunes gens qui avaient pris cette initiative, des hommes particulièrement autorisés pour donner en pareille matière de précieux conseils : deux magistrats, M. Boucher-Cadart, président de chambre, et M. Douarche, conseiller à la cour d'appel; M. Rollet, fondateur du Patronage de l'enfance et de l'adolescence, M. Gayte, directeur de l'Union française du sauvetage de l'enfance, M. Gaufrès, président de l'orphelinat de la Seine, M. l'abbé Bernard, curé de Saint-Jacques-du-Haut-Pas, ancien aumônier de l'École normale supérieure, heureux de se retrouver au milieu de ses anciens élèves; nous étions loin de supposer qu'il les revoyait là pour la dernière fois et que la mort viendrait sitôt après interrompre les relations dont il voulait bien nous honorer. Il s'y trouvait aussi quelques directeurs d'écoles de Paris: M. Bizet, M. Gillotin; M. Bræunig, sous-directeur de l'Ecole alsacienne; M. J. Guillaume, secrétaire de la rédaction de la *Revue pédagogique;* et quelques dames: Mme Kergomard, vice-présidente du Sauvetage de l'enfance, Mme d'Abbadie, Mlle Saffroy, directrice de l'école de Fontenay, Mlle Brès, et plusieurs autres personnes dont nous regrettons de n'avoir pas songé à dresser la liste.

Après un échange d'observations générales et de très intéressantes communications sur l'état de la législation en cette matière, sur les relations à établir, soit avec la préfecture de police, soit avec l'Assistance publique, soit avec les diverses sociétés de secours à l'enfance, on se sépara en chargeant trois agrégés, MM. Georges Dumas, André Lalande et Paul Sirven, d'apporter à la rentrée un projet ferme

de statuts provisoires en vue d'une constitution immédiate de la société.

Cette constitution a eu lieu en effet dans une nouvelle séance tenue au Musée, le 18 novembre dernier. La réunion a adopté les *statuts* provisoires que nous allons reproduire, suivis d'*instructions* encore très incomplètes, — il n'en pouvait être autrement, — mais déjà suffisantes pour donner une idée du but poursuivi et des moyens d'action proposés.

Et maintenant, souhaitons que ce premier appel soit entendu. Il n'est pas d'œuvre plus faite pour intéresser les gens de cœur, sans distinction possible d'opinion politique ou religieuse : il ne s'agit que d'humanité, mais c'est un des cas où l'humanité parle au cœur avec toute la force du sentiment, et à la conscience avec toute l'autorité du devoir.

F. Buisson.

STATUTS PROVISOIRES

Approuvés par l'assemblée préparatoire du 18 novembre 1893.

I. — Une société est constituée pour combattre la mendicité des enfants en s'occupant de leur faire fréquenter l'école, s'ils sont à l'âge scolaire, ou de leur procurer du travail, s'ils sont plus âgés.

II. — Sont *membres actifs* de la Société ceux qui s'engagent à s'employer personnellement au but de l'œuvre et à verser une cotisasation annuelle d'au moins six francs; — *membres honoraires*, ceux qui paient une cotisation annuelle d'au moins vingt francs, ou une somme de deux cents francs une fois versée; — *membres bienfaiteurs*, ceux qui font à la Société un don supérieur à deux cents francs.

III. — Nul ne peut être membre de la Société s'il n'est présenté par deux membres anciens, et agréé par le Comité.

IV. — Les membres de la Société se réunissent en assemblée générale trois fois par an, en novembre, février et mai.

Ils nomment à l'assemblée de février un comité de quinze membres au moins et de vingt-cinq membres au plus, chargé d'administrer la Société.

V. — Le Comité se réunit au moins une fois par mois et choisit dans son sein un président, un secrétaire général, un vice-président et un trésorier.

VI. — Les membres du Comité sont annuellement renouvelés par tiers. Ils sont rééligibles.

VII. — Paris sera divisé en un certain nombre de quartiers, administrés chacun par un directeur de quartier.

Ces directeurs seront élus annuellement par le Comité, soit parmi ses membres, soit en dehors. Ils sont rééligibles.

VIII. — Les membres actifs surveillent les enfants mendiants; ils les signalent au directeur du quartier où on les a vus mendier, en lui transmettant tous les renseignements qu'ils peuvent recueillir sur les enfants et leur famille.

IX. — Le Comité rédige et renouvelle, quand il est nécessaire, des instructions adressées à tous les membres de la Société sur la marche à suivre à l'égard des enfants mendiants, et sur les moyens d'action dont la Société dispose pour leur venir en aide.

X. — Les directeurs de quartier se réunissent par arrondissement au moins une fois par mois. Le Comité, s'il le juge utile, peut les convoquer, soit individuellement, soit par groupes, pour prendre part à ses délibérations.

XI. — Les directeurs centralisent tous les renseignements relatifs à leur quartier et en envoient un double au secrétaire général. Ils font une enquête sur les enfants signalés, quand les renseignements transmis sont insuffisants. Ils prennent à l'égard des enfants et de leurs familles les mesures immédiatement nécessaires, et en réfèrent au Comité pour les mesures définitives.

XII. — Le Comité a seul qualité pour prendre toutes les décisions engageant la Société, notamment dans ses relations soit avec les établissements publics, soit avec les diverses œuvres de bienfaisance, d'assistance et de patronage.

Instructions sommaires pour les membres actifs de la Société.

1° Quand un membre de la Société rencontrera un enfant mendiant, il l'interrogera d'abord, et s'efforcera d'obtenir des renseignements sur son âge, son nom, sa famille, son adresse, son école et les causes qui le font mendier.

2° S'il en a le temps, il le reconduira à l'école et en informera le directeur du quartier.

3° S'il n'en a pas le temps, ou que l'heure ne le permette pas, il enverra au directeur de quartier une carte postale contenant les renseignements recueillis. — Des cartes imprimées à remplir seront remises aux membres de la Société qui sont priés d'en avoir toujours quelques-unes sur eux pour les expédier immédiatement.

4° Si les enfants hésitent, ou si l'on a lieu de supposer qu'ils donnent une fausse adresse, on leur fera observer qu'ils ont tort et qu'ils se privent du bien qu'on veut faire à leur famille.

5° En cas de mauvaise volonté ou de grossièreté, on les avertira qu'ils s'exposent à des poursuites correctionnelles et qu'on les fera arrêter si on les retrouve encore mendiant.

6° On agira de même à l'égard des adultes exploitant des enfants en bas âge.

7° Les membres consulteront utilement la liste ci-jointe des administrations publiques et des principales œuvres de secours à l'enfance malheureuse, auxquelles les directeurs de quartier pourront s'adresser pour faire secourir ou recueillir les enfants trouvés en état de vagabondage et de mendicité[1].

Adresser les communications jusqu'à nouvel ordre à M. Georges Dumas, secrétaire du Comité provisoire, 47, rue Gay-Lussac, ou au Musée pédagogique, 41, rue Gay-Lussac, qui veut bien servir de *siège provisoire* à la Société.

---

1. Suit cette liste, que nous ne croyons pas utile de reproduire ici, mais qui serait envoyée par le secrétaire du Comité provisoire à toute personne qui en ferait la demande.

LA GYMNASTIQUE MILITAIRE EN SUÈDE

D'APRÈS LE RAPPORT DE M. LE LIEUTENANT DE LACOSTE

M. de Lacoste, lieutenant au 22e bataillon alpin de chasseurs à pied, a été délégué par M. le ministre de la guerre pour suivre pendant un trimestre les cours de l'Institut central de gymnastique de Stockholm. A la suite de ce séjour de trois mois, il a consigné ses observations dans un rapport que nous allons apprécier brièvement.

La gymnastique, comme on sait, se subdivise en quatre branches principales: 1° la gymnastique médicale et orthopédique; 2° la gymnastique pédagogique; 3° la gymnastique athlétique; 4° la gymnastique militaire. C'est cette dernière que l'auteur du rapport était spécialement chargé d'étudier.

Le travail de M. de Lacoste est intéressant, et d'une lecture agréable. Ses observations ont été recueillies avec soin et sont exposées avec netteté. La description des mouvements est claire et précise, elle se comprend sans effort, et c'est là une qualité qu'on ne rencontre pas toujours dans les ouvrages techniques. Dans des limites assez restreintes (quarante pages de manuscrit), l'auteur a su condenser une grande abondance de faits. Ajoutons qu'il a accompagné la première partie du rapport, celle qui concerne la gymnastique méthodique et rationnelle, de figures explicatives qui en rendent l'intelligence plus commode, et font regretter qu'il n'ait pas illustré de même les chapitres consacrés à l'escrime à l'épée et à l'escrime à la baïonnette. C'est une lacune qu'il lui sera facile de combler.

Le travail est divisé en trois parties. La première, qui est la plus développée, traite de la méthode pédagogique suédoise, la deuxième de l'escrime à l'épée, la troisième de l'escrime à la baïonnette. Il se termine par quelques pages en forme de conclusion, où l'auteur exprime son appréciation sur la valeur du système suivi en Scandinavie.

Il a été fortement question dans ces derniers temps de la gymnastique suédoise; et je n'apprendrai sans doute à aucun de nos lecteurs qu'elle a été instituée en 1814 par le docteur Ling et qu'elle fonctionne depuis lors sans une modification. Bon exemple à suivre chez nous, où de trop fréquents remaniements dans les méthodes d'éducation physique menacent d'en compromettre le succès. Elle diffère de celle qui se pratiquait jusqu'à ces dernières années en France et en d'autres pays par deux points principaux: 1° à l'empirisme elle substitue l'étude raisonnée et scientifique du développement du corps humain; 2° elle simplifie le système des appareils employés à la leçon en le

réduisant à sa plus simple expression. Nous nous réservons pour la fin de cet article, lorsque nous discuterons quelques-unes des conclusions de M. de Lacoste, d'indiquer quel est, suivant nous, le point faible du système suédois. Il faut reconnaître que la leçon, telle qu'elle y est conçue, est une progression savante et habilement graduée de mouvements combinés de manière à mettre en jeu tous les groupes des muscles, à développer toutes les parties du corps, et à faire fonctionner tous les organes, sans en favoriser aucun au détriment des autres, ce qui arrive toutes les fois qu'on se spécialise pour un sport. On en jugera par ce plan d'une leçon que nous extrayons textuellement du rapport de M. de Lacoste, et qui résume en lui tout l'esprit du système. La durée moyenne en est d'une heure, et l'ordre rigoureusement observé est le suivant :

1° Mouvements des jambes.

2° Flexions plus ou moins lentes du tronc et du cou en arrière avec élévation des bras et abduction forcée des épaules.

3° Suspensions par les mains, les bras généralement tendus.

4° Mouvements d'équilibre.

5° Marches rythmées et course au pas gymnastique.

6° Grandes extensions du tronc, les bras étendus ou fléchis, le corps plus ou moins fléchi.

7° Exercices des muscles fléchisseurs du tronc, destinés à fortifier les parois de l'abdomen.

8° Torsions et flexions latérales du tronc.

9° Suspensions par les mains, mouvements plus difficiles que ceux du troisième groupe.

10° Exercices plus ou moins lents appelés *dérivatifs*, destinés à régulariser la respiration, et à calmer les battements du cœur.

11° Sauts divers avec et sans appui des mains.

12° Exercices ne demandant pas une dépense considérable de travail musculaire, mais ayant surtout pour but de faire manœuvrer et de développer la cage thoracique.

Le deuxième chapitre traite de l'escrime à l'épée. L'escrime suédoise diffère de la nôtre tant par le but qu'elle poursuit que par la manière dont elle est enseignée. Elle n'est nullement considérée comme une préparation au duel, que les lois scandinaves interdisent sous les peines les plus sévères, et qui a complètement disparu des mœurs, mais plutôt comme un exercice de gymnastique. De cette manière d'envisager l'escrime résulte une méthode tout à fait différente dans l'enseignement de cet art. Au lieu d'être donnée individuellement par des prévôts, la leçon est donnée collectivement. Les recrues s'exercent d'abord à vide, puis deux à deux, sous la direction de l'officier maître d'armes, *fäktmästare*. En outre, la leçon se fait également du côté gauche et du côté droit, pour éviter le développement asymétrique du corps résultant de l'emploi exclusif de la main droite. Ce dernier inconvénient, le seul qu'on puisse reprocher à l'escrime fran-

çaise, produit à la longue des déformations curieuses[1] qui ont été constatées par le docteur Roblot dans son *Guide pratique des exercices physiques* (Paris, 1892, Société d'éditions scientifiques, rue Antoine Dubois). Outre l'escrime à l'épée, l'escrime au sabre et même l'escrime au poignard sont en honneur chez les Suédois, qui les pratiquent également des deux bras, par suite des mêmes préoccupations de callisthénie. M. de Lacoste a consacré plusieurs pages instructives au maniement du sabre et à la description des armes défensives et offensives usitées en ce genre de sport; et l'on ne pourrait que s'associer à son vœu de le voir introduit dans l'instruction militaire, si, comme il le remarque lui-même, cet art d'une pratique fort difficile n'exigeait à la fois une grande perte de temps et des dépenses assez fortes pour l'achat du matériel indispensable.

Le dernier chapitre concerne l'escrime à la baïonnette. Elle se pratique avec des armes spéciales, je veux dire avec des fusils dépourvus de chien et de baguette, et munis d'une baïonnette dont l'extrémité est rendue inoffensive par un tampon d'étoupe, tandis qu'un ressort à boudin lui permet de rentrer dans l'intérieur du canon à la moindre pression extérieure. De plus, les combattants sont protégés par des masques, des plastrons cuirassés, des brassards rembourrés et des gants à longs crispins, qui achèvent de rendre l'exercice exempt de danger. M. de Lacoste exprime le regret que la pratique de l'escrime à la baïonnette soit un peu délaissée chez nous, depuis que le perfectionnement de l'artillerie semble rendre les corps à corps presque impossibles. Malheureusement, il est obligé de faire sur l'adoption de cet exercice, tel qu'il est pratiqué en Suède, les mêmes réserves que précédemment: difficulté et longueur de l'instruction, et dépenses entraînées par l'achat d'un matériel spécial.

Il me reste à formuler quelques réserves sur les conclusions par lesquelles l'auteur termine son travail. M. de Lacoste est séduit par les avantages de la méthode gymnastique des Suédois, et en conseille l'introducfion dans notre armée. Au surplus, il n'est pas le seul à préconiser le système de Ling, qui a chez nous de fervents admirateurs. Mais, outre qu'on est volontiers porté à admirer les choses lointaines, il y a peut-être exagération à attribuer tous les bons effets que cette méthode produit à son excellence même, sans en reporter une partie sur la beauté naturelle de la race à laquelle elle est appliquée. Déjà au siècle dernier, Voltaire constatait que les Suédois étaient grands, robustes et bien faits, bien des années avant l'apparition du système de Ling. J'ajouterai qu'il en arrive souvent de ces méthodes pédagogiques que l'on transplante tout d'une pièce dans un autre pays comme d'un arbre qui, transporté hors du terroir qui l'a produit, se

1. Cette remarque ne s'applique, bien entendu, qu'à l'abus et non à l'usage de l'escrime.

rabougrit et ne donne aucun bon fruit. Je suis sûr que les Suédois qui ont pu étudier l'enseignement de la gymnastique dans notre école militaire de Joinville n'ont pas dû le trouver fort inférieur à celui qui se pratique chez eux.

Pour dire ma pensée, la méthode suédoise, que je regarde comme excellente pour les débutants, pour les enfants, me paraît insuffisante et un peu anodine pour les jeunes gens et les adultes. Elle a deux défauts à mes yeux : elle exclut l'effort et l'émulation ; elle est, tranchons le mot, un peu ennuyeuse. Les recrues que n'amusent pas les exercices du trapèze et des barres, ne trouveront pas beaucoup plus de charme à des flexions rationnelles du tronc et des jambes, et, même quand une conférence préparatoire leur en aura démontré l'utilité, ils n'en continueront pas moins à considérer la gymnastique comme une des corvées du service. En revanche, ceux qui prennent goût à notre gymnastique d'appareils y apportent une véritable passion, comme on peut le remarquer soit chez les membres de nos sociétés civiles, soit chez les élèves de l'école de la Faisanderie. En somme, ce qui différencie la méthode suédoise de la méthode française, c'est l'absence des barres parallèles, des barres fixes et du trapèze. Or je regarderai toujours ces appareils comme la base de tout enseignement gymnastique, à partir d'un certain âge. Leur maintien ou leur suppression est une question capitale qui a passionné l'Allemagne gymnasticante, il y a plus de trente ans. Elle y a soulevé un débat des plus acharnés resté célèbre dans les annales de la gymnastique sous le nom de *Barrenstreit*, le « conflit des barres ». Il éclata en 1861 entre le directeur de l'enseignement au gymnase royal central de Prusse, le major Hugo Rothstein, partisan du système Ling, et les défenseurs de la méthode allemande introduite au commencement du siècle par Jahn [1]. M. Rothstein en voulait à la barre fixe et aux barres, et, frappant d'ostracisme ces deux engins, il profita, à la fin de 1860, d'un changement survenu dans le personnel enseignant de l'établissement pour les faire disparaître. Le nouveau professeur, Euler, demanda leur réintégration, ce qui donna lieu à une discussion acharnée de part et d'autre ; et, comme Rothstein invoquait des raisons anatomiques et physiologiques pour justifier la suppression des barres, le ministre de l'instruction publique chargea l'ex-médecin de l'établissement, le docteur Abel, de rédiger un rapport sur l'emploi des barres au point de vue médical. Ce rapport, sans condamner absolument l'appareil, lui fut dans l'ensemble défavorable, et bientôt le professeur de Langenbeck, reprenant le rapport du docteur Abel, en développa les conclusions en articulant plus nettement les griefs imputés aux barres. Au reste, il ne préconisait pas sans réserve le système de Ling,

1. J'emprunte ces détails en les abrégeant à l'*Encyklopädisches Handbuch des gesammten Turnwesens* (Encyclopédie de la gymnastique), actuellement en cours de publication à Vienne chez Pichler, — à l'article *Barrenstreit*.

et, s'il formulait sur la méthode de Jahn de nombreuses critiques, il déclarait la méthode suédoise fort rationnelle sans doute, mais peu propre à développer chez l'adolescent la conscience de la force personnelle et le courage, non plus que cette adresse corporelle qui est d'une si grande importance pour la vie. Il proposait donc une sorte de compromis entre la méthode allemande et la méthode suédoise, entre la gymnastique acrobatique et la gymnastique médicale.

Toutefois, ce rapport, loin d'apaiser le *conflit des barres*, ne fit qu'aggraver le dissentiment. Le conseil de gymnastique de Berlin s'adressa au ministère de l'instruction publique et prit en main la défense des barres. Les choses n'en restèrent pas là. Dès décembre 1861, une pétition à laquelle adhérèrent des sociétés de gymnastique fut envoyée à la Chambre des députés. Le manuel officiel de l'enseignement de la gymnastique, introduit en 1862 dans les écoles primaires de Prusse, écartait l'emploi de la barre fixe et des barres parallèles [1]. Cette exclusion souleva de vives protestations dans les cercles gymnastiques, et ces protestations aboutirent à une interpellation à la Chambre prussienne, où les docteurs Virchow et Techow se prononcèrent décidément contre le manuel et tout le système Ling. L'emploi des appareils trouva un défenseur énergique dans le professeur Dubois-Reymond, dont le livre intitulé *la Gymnastique aux barres, et la soi-disant Gymnastique rationnelle*, était une philippique contre la méthode suédoise. Le 28 juin 1862, le ministre convoquait une conférence de directeurs d'écoles et de maîtres de gymnastique, qui ne put aboutir à une entente complète. On déclara alors que la question serait tranchée définitivement et sans appel par la « députation scientifique pour les questions de médecine », espèce de conseil d'hygiène composé des plus hautes autorités médicales. Le rapport de cette dernière, paru le 31 décembre 1862, conclut à la conservation des barres, et, dans le courant de l'année suivante, les engins proscrits rentraient triomphalement dans l'enseignement de la gymnastique scolaire, après être sortis victorieux d'une épreuve qui avait failli amener leur suppression.

Je demande pardon au lecteur de cette digression, un peu longue peut-être, mais qui traite une question assez mal connue chez nous, où malheureusement la gymnastique, acclimatée depuis trop peu de temps, et n'étant pas encore passée dans les mœurs, est exposée à être bouleversée par la première autorité compétente qui parle de la réformer. Il me semble que M. de Lacoste a été trop affirmatif, en déclarant « que les Allemands ont absolument abandonné les principes d'une méthode surannée, et l'ont remplacée par le système suédois » (p. 75). Dans tous les établissements de gymnastique (Turnhallen) que

1. Rédigé sous l'empire des mêmes préventions, et inspiré par le docteur Lagrange, le Manuel publié par la commission de gymnastique en 1891 délaisse aussi l'emploi des barres.

j'ai pu visiter en Allemagne, en Autriche, en Bohême, en Suisse, j'ai vu que les barres n'avaient pas cessé d'être en honneur, et je suis convaincu qu'en France leur disparition porterait un coup irrémédiable au recrutement de nos Sociétés de gymnastique, dont l'utilité patriotique ne saurait être méconnue.

Malgré les divergences d'opinion qui me séparent sur certains points de M. de Lacoste, je rends pleinement justice au mérite et à l'intérêt de son travail. Il serait à souhaiter qu'il ne se perdît pas dans les cartons du ministère, et que certaines parties en fussent publiées dans les revues spéciales. Il y aura profit pour tout le monde, même pour ceux qui, comme nous, ne partagent pas entièrement la manière de voir de l'auteur. G. Strehly.

L'ENSEIGNEMENT DE L'HYGIÈNE

[M. le Dr Napias a fait à la Société de médecine publique une communication relative à l'enseignement de l'hygiène dont nous extrayons ce qui suit :]

« Dès le début de notre Société, il y a dix ans bientôt, j'avais eu l'honneur de proposer, comme rapporteur et au nom d'une commission spéciale que présidait notre regretté maître Bouchardat, l'enseignement de l'hygiène dans les écoles primaires.

Je crois aujourd'hui que, présentée sous cette forme simple, cette idée n'était pas très heureuse. Faire un cours ennuyeux à des bambins, c'est faire un cours inutile, d'autant plus qu'ils ont tant d'autres choses à apprendre! Ce qui est au contraire possible, c'est de profiter d'un autre enseignement, de celui de l'orthographe, pour leur faire faire quelques dictées de vingt ou trente lignes qu'ils n'oublieront pas, précisément parce qu'ils les auront écrites et recopiées après correction. Huit ou dix de ces dictées chaque année seraient, me semble-t-il, excellentes, et les sujets pourraient n'être pas plus ennuyeux que d'autres, car un sujet de dictée est toujours ennuyeux et nous pouvons bien l'avouer, puisque nous avons tous passé l'âge d'en faire. Il serait peut-être même possible d'édulcorer l'amertume du sujet : c'est de quoi exercer l'imagination des hygiénistes amis de l'enfance.

En proposant ce mode d'enseignement, on insisterait en même temps auprès de l'autorité académique pour que des habitudes de propreté fussent imposées à l'écolier; qu'il ne fût reçu en classe que bien débarbouillé et les mains lavées, comme le réclame le nouveau règlement-modèle du 18 août 1893. On rappellerait encore une fois l'utilité des bains-douches, et la nécessité d'installer des cabinets d'aisances convenables qui donnent aux enfants l'habitude et le besoin de la propreté.

Pour les garçons des écoles primaires supérieures et des écoles professionnelles, il y a des cours institués et des programmes tracés, mais deux ou trois promenades dans les égouts, sur les champs d'épuration, dans les musées d'hygiène, etc., ne seraient ni du temps perdu, ni des corvées très fatigantes. Les leçons de choses sont toujours intéressantes si le professeur sait l'art de n'être pas ennuyeux.

Pour les grandes filles des écoles primaires supérieures, je rappelle ici que nous avons proposé, mon collègue Landouzy et moi, en 1889, de leur faire faire à tour de rôle une sorte de stage dans une crèche bien tenue, et que nous souhaitions alors de voir annexer des crèches municipales aux écoles primaires supérieures de filles.

Nous avons vu avec plaisir que les décrets et arrêtés les plus récents (janvier-août 1893) ont mis, dans les programmes de l'enseignement des écoles primaires supérieures de filles, les soins à donner à la première enfance. Quant aux crèches, c'est une question à reprendre, et il n'est pas douteux que le conseil municipal de Paris ne soit prêt à donner le bon exemple si nous insistons auprès de lui et si nous lui faisons voir qu'il y a là un nouveau service à rendre à la population de la capitale.

Ce que nous disons des écoles primaires s'applique à plus forte raison aux écoles secondaires et aux lycées. Mais là aussi les nouveaux programmes élaborés par le Conseil supérieur de l'instruction publique nous donnent satisfaction et prescrivent partout des leçons sur l'hygiène. Tout au plus pourrions-nous souhaiter que quelques promenades du jeudi servent à montrer des installations hygiéniques pratiques, et il n'est pas douteux que cela compléterait et fixerait l'enseignement oral.

Enfin, pour les écoles normales où s'instruisent nos futurs instituteurs et nos futures institutrices, il y a plus et mieux à faire, et je dois m'y arrêter un instant.

Le personnel enseignant de nos écoles primaires est un personnel de choix; il faut lui rendre cette justice qu'il a le zèle et le dévouement, qu'il a la patience tenace et douce qu'on acquiert en enseignant, qu'il se réjouit des résultats qu'il obtient, qu'enfin il aime toute cette jeunesse qu'il instruit et à laquelle il sait gré de ses progrès. Dans la génération qui sort de ses mains, il admire son œuvre qu'il voudrait sans doute plus parfaite, mais à qui il voue tout de même un amour paternel. Cela est humain et digne d'être admiré. Ajoutons que l'instituteur, dans les petites communes, représente quelquefois à lui seul la population littéraire et scientifique, et qu'on fait appel à ses connaissances en toute circonstance : pour la tenue du secrétariat de la mairie, pour l'établissement des budgets communaux, etc. Eh bien, il va être créé partout, de par la loi, un nouveau service communal : celui de la médecine gratuite ; et il est évident que le médecin ne trouvera guère, dans les petites communes, que l'instituteur et l'institutrice pour lui servir au besoin d'aide, pour veiller jusqu'à son arrivée, en cas d'accident ou de catastrophe, à ce que les blessés soient transportés avec précaution, ou pour la pose d'un appareil, ou pour une petite opération d'urgence. Cela nécessitera une étude élémentaire spéciale qu'il faudra que le médecin fasse faire à ces collaborateurs si dévoués, si modestes et si nécessaires. Cette étude des premiers soins en cas d'accident ne devrait pas être, d'ailleurs, plus compliquée que celle qu'on peut exiger, en temps de guerre, des brancardiers, ou que celle que les sociétés humanitaires de l'étranger exigent de leurs adhérents. Et elle suffirait pour que les instituteurs et les institutrices deviennent d'utiles auxiliaires pour les médecins de l'assistance publique.

Ajoutons qu'elle serait facile à l'école normale, et que c'est là qu'elle devrait d'abord être faite comme un complément du cours d'hygiène tel qu'il est actuellement prévu.

Il ne s'agirait pas là — et je tiens à y insister — de faire des instituteurs des demi-médecins pratiquant la science si complexe et si difficile qu'est la science médicale, mais seulement d'en faire des aides éclairés, capables de tenir en bon état la boîte de secours qui devrait se trouver dans toutes les mairies et les bureaux d'assistance, sachant appliquer une attelle, laver une plaie avec de l'eau boriquée ou phéniquée, la recouvrir d'une ouate aseptique, faire le premier pansement d'une brûlure, improviser un brancard pour transporter un blessé.

Je voudrais aussi qu'on leur apprît à faire la désinfection d'une pièce, d'une maison quelconque, et d'abord de l'école. Enfin comme le programme de toutes ces petites connaissances, appliqué aux cours d'hygiène faits dans les écoles normales primaires, ne donnerait de résultats que pour l'avenir, il serait bon que des conférences fussent faites aux instituteurs actuels comme on fait des conférences pédagogiques, et, ici encore, nos collègues, soit à Paris, soit en province, seraient particulièrement qualifiés pour prendre le rôle de conférenciers.

Je ne veux pas développer davantage le rôle de l'instituteur et de l'institutrice dans la vulgarisation ou dans l'application des principes de l'hygiène. C'est un point d'études que je crois bon de renvoyer à l'examen de la commission spéciale dont je proposerai la création. »

ENCORE LES PETITS RAMONEURS

[Nous avons reproduit dans notre numéro de juillet dernier (p. 59) un extrait du *Bulletin* de l'Union française pour le sauvetage de l'enfance, relatif au louage des enfants dans certaines localités de la Savoie. Comme suite à cet article, nous reproduisons encore une lettre parue dans le numéro 11 de ce même *Bulletin*, et adressée au directeur de ce périodique par le juge de paix du canton de la Chambre. — *La Rédaction.*]

« Je suis en retard pour répondre à votre lettre, parce que je voulais savoir si la campagne entreprise par l'Union contre l'industrie des maîtres ramoneurs avait donné un résultat quelconque. Je ne pouvais être fixé à ce sujet qu'après l'époque de l'engagement des petits ramoneurs. Telle est la cause de mon long silence; mais, aujourd'hui que le moment du racolage d'enfants est passé, je puis vous adresser quelques renseignements qui, je crois, seront le complément de votre enquête sur les petits ramoneurs.

Votre campagne contre l'exploitation de ces enfants a obtenu, dans le pays de Maurienne, un résultat assez appréciable. Le nombre des engagements paraît moins élevé que celui de l'année dernière; je ne vois plus sur la route ces groupes de petits enfants que je rencontrais l'an passé, à pareille époque; je n'assiste plus à ces scènes pénibles, décrites dans votre *Bulletin* du mois d'avril dernier. Enfin, je crois que l'émigration des petits ramoneurs tend à disparaître, et que dans un temps peut-être peu éloigné il ne sera plus question dans nos montagnes de Savoie de la traite des petits enfants.

Ce résultat sera dû en grande partie à vos publications.

Les articles du *Bulletin* ont soulevé l'opinion publique contre les abus signalés; ils ont appelé l'attention de l'autorité sur des agissements coupables, rendu un grand service à la cause tout humanitaire que nous servons. Les détails publiés au sujet des petits ramoneurs, les faits cités à l'appui, la publication du résultat de l'enquête à laquelle vous vous êtes livrés, les documents quasi officiels mentionnés dans ce travail, ont fait connaître un état de choses déplorable qui existe depuis un temps bien reculé, non pas seulement dans un canton, un arrondissement de la Maurienne, mais dans nombre de hauts villages du Dauphiné et des départements alpins.

La lumière est aujourd'hui complètement faite sur ce sujet. Les articles sur l'exploitation des petits ramoneurs, insérés dans le *Bulletin* de l'Union, ont reçu une grande publicité; des publications italiennes et suisses ont fait une large place à ces écrits; la presse savoisienne s'est empressée d'ouvrir ses colonnes à vos communications, et M. Villermer, l'aimable et dévoué directeur-propriétaire de l'*Indicateur de la Maurienne*, n'a pas cessé de se joindre à nous, pour réclamer une juste répression des abus signalés.

En dehors des effets bienfaisants de la grande publicité donnée aux articles du *Bulletin*, la diminution dans le nombre des enfants qui émigrent de ce pays-ci est encore due : d'abord à la vigilance des agents de l'autorité pour le bon fonctionnement et l'exécution de la loi du 2 novembre 1892, et ensuite au patriotique dévouement de M. Horteur, député, qui, non seulement par de sages conseils retient les enfants dans la famille, mais donne par le développement de son industrie du travail aux familles pauvres, qui empêche encore l'engagement des petits ramoneurs en rappelant constamment à tous la sévère exécution de la loi protectrice des enfants employés dans l'industrie.

Enfin, un fait économique d'une réelle importance se produit ici depuis quelques mois; il peut avoir une heureuse influence sur les mœurs des habitants.

L'industrie s'établit et se développe dans la vallée de l'Arc d'une manière inattendue. On va utiliser la force hydraulique de nombreux cours d'eau, créer de nouvelles fabriques, établir une puissante association de capitaux. Des hommes d'action de Grenoble, de Lyon, même de Paris, ont acquis les chutes d'eau de la montagne. Ils en étudient l'emploi. Les industriels du pays de Maurienne ne peuvent plus suffire à la demande; ils ont dû agrandir les usines, augmenter les ateliers, employer un plus grand nombre d'ouvriers. Dans quelques années, le père de famille n'aura plus le prétexte du manque de travail pour quitter pendant l'hiver le toit familial; on ne mettra plus en avant la misère des familles pour justifier le louage des enfants, puisque dans chaque village on trouvera pendant toute l'année un travail rémunérateur.

Mais, en attendant cet heureux moment, il ne faut pas abandonner la tâche entreprise et cesser de combattre la traite des enfants.

Les faits sont à présent bien connus; il est inutile d'y revenir et peut-être dangereux de trop les répéter.

Le moment de l'action est arrivé; il faut agir sérieusement si on veut obtenir un bon résultat.

Il appartient aux sociétaires de l'Union pour le sauvetage de l'enfance, aux lecteurs de son *Bulletin*, aux personnes de bien de tout parti, de toutes conditions, de combattre effectivement le mal que nous déplorons. Ce combat ne demande ni peine, ni sacrifice d'aucune sorte ; une simple démarche au bureau de police suffit.

Lorsqu'on rencontrera un petit ramoneur, âgé de moins de treize ans, il faut signaler le fait à la police, demander le rapatriement de l'enfant et faire dresser un procès-verbal contre le patron.

Si on exécute rigoureusement les dispositions de la loi du 2 novembre 1892, soyez-en certain, un grand coup sera porté à l'industrie des maîtres ramoneurs, et bientôt nous n'aurons plus à déplorer la traite des enfants. »

Notre correspondant a mille fois raison, ajoute le *Bulletin*. Que

nos lecteurs ne laissent pas passer un petit ramoneur mendiant sans lui demander son nom, son adresse, son âge, le nom du patron qu'il sert, le lieu où il demeure, et, s'ils répugnent à signaler le fait à la police, qu'ils envoient à la direction de l'Union française, 10, rue Pasquier, une note contenant ces indications. Nous ferons notre devoir. C'est par la collaboration de tous que nous ferons disparaître cette odieuse exploitation.

Il est juste de dire aussi que ce n'est pas qu'en Savoie que des enfants sont loués pour être employés à la mendicité. Il paraît que cette petite industrie s'exerce aussi fructueusement dans les stations balnéaires de la Manche, et que maints petits Bretons sont exposés aux mêmes dangers que les ramoneurs de la Savoie. Nous avons reçu à ce sujet une lettre intéressante. Nous y reviendrons, lorsque les renseignements que nous attendons nous seront parvenus. »

ÉDUCATION PROFESSIONNELLE DES ÉLÈVES-MAITRES

LES VISITES D'ÉCOLES

Pour contribuer à l'éducation professionnelle des élèves-maîtres de l'école normale d'instituteurs, M. l'inspecteur d'académie d'Eure-et-Loir a fait l'essai, dans le courant de la dernière année scolaire, pour les élèves de 3e année, de visites dans quelques écoles parmi les plus rapprochées de l'établissement.

Ces visites ont eu lieu dans une école de garçons à plusieurs classes, une école de garçons à une seule classe, et une école mixte dirigée par un instituteur.

Prévenus d'avance, les maîtres ont accueilli avec plaisir les jeunes normaliens et ont cherché à déployer en leur présence, dans des séances de *trois* heures, toutes les ressources de leur savoir-faire.

A tous les points de vue, cette tentative a paru donner les meilleurs résultats : elle a placé les élèves-maîtres en présence de tâches et de directions différentes, de procédés d'enseignement variés et mis en pratique avec des tempéraments divers, et elle a stimulé quelques-uns des bons instituteurs, visiblement flattés de la désignation de leurs écoles pour cette première expérience.

Aussi M. l'inspecteur d'académie se propose-t-il de renouveler cette année la même expérience, en étendant, si possible, le cercle des excursions.

A la suite de ces visites, les élèves ont été appelés à résumer par écrit leurs observations. R. S.

LES NOMBRES DANS LA GAMME

« Tout dans la nature est poids, nombre et harmonie. »

Rien de difficile à retenir comme une série de nombres entre lesquels l'esprit ne saisit aucun rapport. Pourtant, dans certaines sciences, il est des données qu'il faut absolument posséder de mémoire; telles sont, dans l'histoire, les *dates;* pour le calcul, la valeur des expressions $\pi = 3,1416$, $\sqrt{2} = 1,414$, $\sqrt{3} = 1,732$; $\sqrt{5} = 2,236$, les *carrés* et les *cubes* des neuf premiers nombres; dans l'étude du système métrique, la longueur de la *circonférence de la terre* en mètres (40,000,000), en toises (1,130,740), le rapport 15,5 entre la *valeur* d'un même poids de monnaie d'or et d'argent, le *titre* des monnaies divisionnaires d'argent (0,835), etc.; en chimie, les densités et les équivalents des principaux corps simples; en physique, la longueur du pendule à Paris ($0^m,9938$), la valeur de l'intensité de la pesanteur (9,8088), la hauteur barométrique ordinaire ($0^m,760$), etc., etc.

Quand il s'agit de nombres *isolés*, on doit s'en rapporter uniquement à sa mémoire, à moins qu'on ne puisse les retrouver par le calcul; mais, pour nous aider à retrouver une *série de nombres*, nous pouvons chercher quel rapport les unit entre eux, de telle sorte que, le premier étant posé, les autres puissent en être aisément tirés. De là des procédés *mnémotechniques* d'autant meilleurs qu'ils sont *simples* et *rationnels*.

Nous en avons trouvé un très remarquable pour retenir, lorsque, dans la physique on arrive à la question des *intervalles musicaux*, les nombres correspondants à chaque *note*.

I. — Chacun sait que le son *résulte des vibrations des corps*. D'après les traités de physique, les nombres de vibrations correspondant aux notes de la gamme sont les suivantes, par rapport à l'unité :

ut_1	*ré*	*mi*	*fa*	*sol*	*la*	*si*	ut_2.
1	9/8	5/4	4/3	3/2	5/3	15/8	2.

C'est là une progression assez irrégulière, difficile à retenir, car on ne remarque entre les termes aucun rapport simple pour les associer dans le souvenir et les rappeler aisément.

Mais si l'on réduit ces quantités au même dénominateur, on obtient la série de fractions :

1 , 27/24 , 30/24 , 32/24 , 36/24 , 40/24 , 45/24 et 2.

et, en chassant les dénominateurs, les nombres entiers :

24 , 27 , 30 , 32 , 36 , 40 , 45 , 48.

Le physicien Berthaud divisait les nombres de cette série par 2, pour avoir les rapports :

12 , 13 ½, 15 , 16 , 18 , 20 , 22 ½, 24,

qu'il trouvait plus faciles à retenir.

Mais nous préférons conserver la série commençant par 24. Ce premier nombre est facile à retenir, puisqu'il est le double d'une *douzaine*, quantité très usuelle; 24 est encore remarquable par la façon dont il est composé avec 2; est-ce qu'il n'est pas égal, en effet, à 3×2^3, c'est-à-dire au *triple* de la *troisième puissance de 2*; dans l'expression 3×2^3, le premier nombre pair 2 se trouve avoir 3 tout à la fois pour exposant et pour coefficient. Si ce n'était pousser un peu loin la subtilité, on pourrait dire qu'il y a *harmonie* entre les éléments de 24, puisque ce nombre s'obtient au moyen des deux nombres entiers consécutifs 2 et 3, l'un servant à l'autre de coefficient et d'exposant. En outre, 2^3 ou 8, c'est le nombre même des notes de la gamme complétée d'une octave à l'autre :

ut ,	*ré* ,	*mi* ,	*fa* ,	*sol* ,	*la* ,	*si* ,	*ut*
1	2	3	4	5	6	7	8

Prenons donc pour point de départ le nombre 24, qui est le triple du nombre des notes de la gamme avec l'octave. Les autres nombres de la série exprimant le rapport entre les quantités de vibrations correspondant aux notes de la gamme, ***représentent successivement* deux *des multiples de 3, puis de 4, puis de 5, compris entre les limites 24 et 48.***

En effet,

27 et 30	sont les multiples	de	3	immédiatement	supérieurs à	24,
32 et 36	—	—	4	—	—	30,
40 et 45	—	—	5	—	—	36.

De sorte que, ***pour retrouver les rapports relatifs aux notes de la gamme, il suffira de poser la base si remarquable* 24 *pour la note* ut, *et d'écrire :***

1° Les deux multiples immédiats de 3 { 27 pour *ré*; 30 pour *mi*;

2° Les deux multiples immédiats de 4 { 32 pour *fa*; 36 pour *sol*;

3° Les deux multiples immédiats de 5 { 40 pour *la*; 45 pour *si*;

et enfin 24 × 2 ou 48 pour ut_2 ou *ut de l'octave.*

Cette règle peut être fixée dans le tableau suivant, facile à composer:

Nombres relatifs de vibrations:	24 ,	27 ,	30 ,	32 ,	36 ,	40 ,	45 ,	48
Notes:	ut_1 ,	ré ,	mi ,	fa ,	sol ,	la ,	si ,	ut_2
		mult. de 3.		*mult. de 4.*		*mult. de 5.*		

En divisant par 24 et simplifiant les expressions fractionnaires, on retourne aux quantités données tout d'abord :

ut_1 ,	ré ,	mi ,	fa ,	sol ,	la ,	si ,	ut_2
24/24 ,	27/24 ,	30/24 ,	32/24 ,	36/24 ,	40/24 ,	45/24 ,	48
1 ,	9/8 ,	5/4 ,	4/3 ,	3/2 ,	5/3 ,	15/8 ,	2.

II. — Ceux de ces nombres qui sont entre eux dans les rapports les plus simples sont :

1	,	30/24 ou 5/4	,	36/24 ou 3/2
pour ut	,	mi	*et*	sol.

Ces trois rapports rendus entiers peuvent être remplacés par les nombres :

4	,	5	,	6,
ut	,	mi	,	sol,

qui sont *consécutifs*. Les notes *ut-mi-sol* forment ce que les musiciens appellent l'*accord parfait*. A ces trois sons correspondent donc trois nombres en gradation arithmétique *régulière* et par suite *harmonique*, de sorte que l'on peut dire qu'à l'*harmonie des sons* est liée l'*harmonie des nombres*.

III. — D'autre part, on a remarqué que les autres notes de la gamme peuvent se dériver de celles de l'accord *ut, mi, sol* (accord parfait majeur). En prenant la note *ut* comme point de départ, une succession de trois accords parfaits permet de retrouver toutes les notes de la gamme avec les rapports indiqués dans la série :

1 ,	9/8 ,	5/4 ,	4/3 ,	3/2 ,	5/3 ,	15/8 ,	2
ut_1 ,	ré ,	mi ,	fa ,	sol ,	la ,	si ,	ut_2.

Avant de le montrer, observons que le nombre 1 représentant l'*ut* initial (ut_1), le nombre 2 correspond à l'*ut* de l'octave, ou de la deuxième gamme (ut_2); inversement, 1/2 représenterait l'*ut* de la gamme inférieure ou ut_{-1}; tout rapport *double* ou *moitié* d'un autre correspond à la note de même nom dans la gamme *immédiatement supérieure* ou *inférieure;* ainsi 9/8 représentant le ré ordinaire ou $ré_1$, si nous obtenons le rapport 9/4 qui est *double*, la note correspondante sera le *ré* de la gamme supérieure ou $ré_2$; si nous arrivons à la fraction 5/6 qui est la *moitié* de 5/3 (la_1), la note trouvée sera le *la* de la gamme inférieure ou la_{-1}.

1° Génération du *si* ou du *ré*. — Le premier accord parfait est composé de trois notes, *ut, mi, sol*, dont les nombres de vibrations sont dans des rapports marqués par les quantités :

1	,	5/4	,	3/2
ut_1	,	mi	,	sol.

Si nous formons un accord parfait sur la dernière note *sol* et que nous appelions provisoirement les deux autres notes x, y, les trois notes de cet accord seront :

	sol ,	x ,	y
avec les nombres correspondants :	3/2 ,	$3/2 \times 5/4$,	$3/2 \times 3/2$.
	ou 3/2 ,	15/8 ,	9/4 .

15/8, c'est le rapport correspondant à la note *si;* 9/4, c'est le double de 9/8 (*ré*); la note correspondante à 9/4 est donc le $ré_2$ ou *ré*

de l'octave. x et y sont donc les notes *si* et *ré*$_2$; par suite, l'accord est formé comme suit :

sol , si , ré$_2$
3/2 , 15/8 , 9/4.

Il suffit de descendre la dernière note *ré*$_2$ d'une octave pour avoir le *ré*$_1$ de la gamme initiale.

2° Génération du *fa* et du *la*. — Formons enfin un troisième accord parfait dont la *dernière* note soit l'*ut*, et représentons les trois notes de cet accord par les signes :

x' , y' , ut ;

les nombres de vibrations correspondantes sont entre eux comme :

x' , y' , ut
4 , 5 , 6.

1 étant le nombre de vibrations de *ut*, la première note de l'accord ou x' a un nombre de vibrations qui est les 4/6 de la troisième. Cette fraction 4/6 est la moitié de 4/3 (*fa*), c'est donc l'octave basse du *fa*, ou le *fa*$_{-1}$. En élevant cette dernière note à l'octave, on obtient le *fa* de la gamme initiale, ou *fa*$_1$.

La deuxième note de l'accord parfait résulte d'un nombre de vibrations qui est les 5/6 de la troisième ; cette fraction est la moitié de 5/3 (*la*$_1$) ; c'est donc l'octave basse du *la*$_1$, ou le *la*$_{-1}$; il suffit de la monter aussi à l'octave pour avoir le *la*$_1$, ou *la* initial.

Ainsi, à l'aide de la première note, une succession de trois accords parfaits donne toutes les notes de la gamme ; cette génération est résumée d'une manière synoptique dans le tableau suivant :

1er accord	ut$_1$. . .	1		ut
	mi. . .	5/4.		mi
	sol. . .	3/2.		sol
2me accord	sol. . .	3/2		
	x . . .	3/2 × 5/4 = 15/8 — si$_1$		si
	y . . .	3/2 × 3/2 = 9/4 ré$_2$; 9/8 ré$_1$		ré
3me accord	x' . . .	4	4/6 ou 2/3 fa$_{-1}$; 4/3 fa$_1$	fa
	y' . . .	5	5/6 . . . . . la$_{-1}$; 5/3 la$_1$	la
	ut$_1$. . .	6	1 . . . . . ut$_1$	

Les scolastiques du moyen âge n'avaient donc pas si grand tort de faire entrer la musique dans le *quadrivium*, qui comprenait avec elle l'arithmétique, la géométrie et l'astronomie. Il y a des nombres et des rapports curieux dans la musique ; les exemples que nous avons montrés justifient bien, avec tant d'autres, la pensée que nous avons mise en tête de cette étude :

« Tout dans la nature est poids, nombre et harmonie. »

A. FOLLET,
Directeur de l'école normale d'instituteurs de Quimper.

CAUSERIE SCIENTIFIQUE

LA CULTURE DE L'OLIVIER EN TUNISIE

Quand on part des bords de la mer, de Sousse, pour aller à Kérouan, par le petit tramway, installé au moment de la campagne de 1881, et qui continue encore son service, on traverse pendant quelque temps une belle forêt d'oliviers. Les arbres, bien alignés, couvrent de leur ombre légère une terre travaillée avec soin; on reconnaît que c'est là une culture prospère qui rémunère largement le travail qu'elle exige. Bientôt on s'engage dans une grande plaine, verdoyante au printemps, et absolument déserte; à part les quelques maisons qui abritent les mules du relais, on court jusqu'à Kérouan au milieu d'une solitude complète.

La ville, entourée de hautes murailles, est célèbre par ses mosquées; on les visite aisément. L'une d'elles, la plus grande, est particulièrement curieuse; elle est formée d'une longue série d'arcades, toutes soutenues par des colonnes absolument disparates; elles sont toutes, cependant, de l'époque romaine, mais les chapiteaux, corinthiens, composites, ioniens, doriques, se suivent sans aucun ordre. Quelques colonnes ont conservé les moulures de la base; d'autres, trop hautes pour l'édifice dans lequel elles devaient entrer, ont été coupées, et le fût repose directement sur le sol; quand les colonnes étaient trop courtes, elles s'appuient sur un dé de pierre à la base ou encore sont surmontées de quelques briques qui rejoignent l'arcade à soutenir.

Visiblement, ces colonnes ont été arrachées de monuments luxueux, variés, nombreux, et témoignent de la prospérité de la province d'Afrique au moment de la conquête arabe. A quoi était due cette prospérité, c'est là ce qu'étudie avec beaucoup de sagacité M. Paul Bourde, directeur de l'agriculture de la Régence, dans un rapport adressé au résident général, M. Rouvier, sur la culture de l'olivier.

Le centre de la Tunisie, la Bysacène, au sud de Kérouan, était encore inculte au moment de la guerre de Jugurtha; quand Marius marcha des environs de Thala sur Capsa, la Gafsa d'aujour-

d'hui, il trouva un pays sauvage : « Les habitants de Capsa, dit Salluste, étaient protégés contre l'ennemi par leurs fortifications, leurs armes et le nombre des combattants, mais encore plus par d'affreux déserts. Car, excepté les environs de la ville, tout le reste de la contrée est inhabité, inculte, privé d'eau, infesté de serpents. » Quand on parcourt aujourd'hui le pays, le signalement qu'en donne Salluste paraît encore de la plus exacte vérité : il est, comme du temps de l'historien romain, inculte, desséché, inhabité, affreux. Et, cependant, sur cette même route, se trouvent les ruines de Cillium et de Thelepte, de nombreuses ruines de villages et de fermes, et de villes dont l'importance apparaît avec exactitude par leurs monuments encore en partie debout et par leur assiette encore visible. Thysdrus, dont l'amphithéâtre. le cirque et le grand temple étaient colossaux, a dû avoir plus de cent mille habitants ; Suffetula a dû en avoir vingt à vingt-cinq mille ; Cillium, douze à quinze mille ; et Thelepte, la plus grande ville de l'intérieur de la Tunisie ancienne, après Thysdrus, cinquante à soixante mille. Outre ces grands centres, de gros bourgs comme Basaras, Masilianæ, Cilma, Næva, Menegere, Menegesem, Alonianum, pour ne parler que de l'intérieur, comptaient eux-mêmes plusieurs milliers d'habitants.

Il est clair que, entre la solitude traversée par Marius et la solitude que l'on traverse aujourd'hui, s'est intercalée une période de culture active et de très grande prospérité.

L'étude attentive du pays montre déjà qu'elle était due à la culture de l'olivier et au commerce de l'huile. « Les lieux parlent, pour ainsi dire. D'El-Djem à l'Oued Raun, sur une profondeur de plus de cent kilomètres, les débris d'une ancienne forêt d'oliviers sont partout visibles. Des arbres, tantôt réunis par petits groupes, tantôt dispersés un à un, ont survécu à l'abandon et aux destructions systématiques. Ces arbres ne sont pas des oliviers sauvages, mais bien de l'espèce cultivée. Ils proviennent de plantations qui formaient évidemment autrefois, dans cette région, une forêt continue... D'autres signes révèlent encore que la forêt romaine se continuait indéfiniment : ce sont les restes des huileries... Les cuves de pierre où l'on dépulpait les olives, les montants de pierre entre lesquels s'insérait la barre du pressoir, les tables de pierre à rainure carrée ou circulaire, sur lesquelles les olives étaient

pressées, sont restées en place. Tous les voyageurs sont frappés de l'énorme quantité de ces ruines, et il n'y a point d'exagération à dire, avec M. Tissot[1], qu'en certains endroits elles paraissent innombrables. Pour mon compte, » ajoute M. P. Bourde, « sans quitter la piste de trente-quatre kilomètres qui va de Kasserika à Sbeïtla, j'ai compté trente-deux établissements encore apparents, avec plusieurs moulins et des bâtiments de ferme, quelques-uns au milieu d'un petit hameau.

» A voir ces huileries si rapprochées les unes des autres, on ne saurait douter que la culture des oliviers n'ait été prédominante autour d'elles. On se représente ce que devait être l'intérieur de la Byzacène au temps de ces plantations par ce qu'est actuellement le Sahel de Sousse, un prodigieux verger, dix fois plus étendu et plus animé que le Sahel de Sousse, à cause de ces huileries qui, au lieu d'être rassemblées dans les villes, étaient dispersées dans la campagne qu'elles peuplaient de leurs constructions. »

Si nous n'avons rien de bien précis, dans les auteurs latins, sur la culture de la Byzacène, les écrivains arabes suppléent à cette lacune.

Pendant la domination punique, et même sous César, la province romaine ne produit guère que des céréales; il semble que ce soit seulement à la fin du premier siècle et dans le courant du second que le pays colonisé élève dans les centres de population qui s'y sont formés des monuments considérables dédiés aux Antonins.

Les historiens arabes et particulièrement Ibn-Khaldoun répètent tous le même renseignement. C'est que, quand les premiers conquérants arabes arrivèrent, on pouvait, de Tripoli à Tanger, cheminer à l'ombre, à travers une ligne ininterrompue de villages; en laissant de côté l'Algérie, on peut affirmer que cela était absolument vrai de Tripoli à la frontière algérienne, quand, après avoir suivi la côte jusqu'à Sfax, on allait de cette ville à Sbeïtla et à Tebessa, « car, ainsi qu'il a été dit, ce tableau d'un verger continu parsemé d'habitations est celui que suggère encore aujourd'hui la vue des ruines si nombreuses qui subsistent dans cette partie de l'Afrique ».

Quand les premiers conquérants arabes arrivèrent, ils pillèrent Suffetula. Devant cet immense butin, Abd-Allah, le chef des

1. *Géographie comparée de la province romaine d'Afrique*, tome Ier, p. 293.

envahisseurs, demanda d'où venaient toutes ces richesses; un habitant ramassa une olive, et, la présentant au chef: « De là », dit-il.

La destruction des oliviers commença au septième siècle; cependant, on peut déduire des récits arabes que, jusqu'au onzième siècle, les vergers subsistaient entre Gafsa et Kérouan. Mais, en 1048, une invasion très nombreuse se rua sur la Tunisie. Cette énorme masse de Bédouins. accoutumée au désert, s'appliqua à le refaire partout sur son passage; le savant et paisible citadin Ibn-Khaldoun parle d'eux avec horreur. Il les montre abattant les maisons, coupant les arbres, comblant les puits et dépeuplant la campagne. Les nomades se substituèrent aux planteurs d'arbres, et peu à peu la misère et la solitude envahirent une région riche et prospère.

« La cause des contrastes d'extrême prospérité et d'extrême misère que présente l'histoire du centre de la Tunisie n'est donc pas douteuse. Le pays est exceptionnellement doué pour une sorte de culture, et n'est doué que pour cette sorte de culture. Avant l'occupation romaine, cette culture y était inconnue, et il était désert. Les Romains y ont établi cette culture vers la fin du premier siècle, et il devint très riche. Les Arabes y ont détruit cette culture au onzième siècle, et il est redevenu désert.

» Cette histoire, qui tient en quelques lignes, se dévoile si nettement sur les lieux, qu'il n'y a pas de témérité à chiffrer approximativement et les résultats de la colonisation romaine et la grandeur des catastrophes qui les ont anéantis. Un million d'hectares environ sont propres aux cultures fruitières; dans le centre de la Tunisie, abandonnés au pâturage, ils valent 10 francs l'hectare; plantés en oliviers, ils en valent plus de 800. Ainsi, en appliquant ces estimations à l'antiquité, la colonisation romaine avait fait passer le pays d'un état où ses campagnes valaient 13 millions à un état où elles valaient plus de 1 milliard. Et l'invasion arabe l'a ramené d'un état où ses campagnes valaient plus de 1 milliard à un état où elles ne valent plus que 13 millions. »

Le rôle du protectorat français est, dès lors, tout tracé: il s'agit de reconstituer l'ancienne forêt d'oliviers; on y est porté d'autant plus, qu'un exemple contemporain montre avec quelle rapidité renaît la prospérité quand les plantations se multiplient. La reconstitution des vergers est commencée à Sfax, et le cas de cette

ville est, en abrégé, celui de tout le centre de la Tunisie. « Au onzième siècle, El-Bekri représente Sfax comme entourée d'une belle forêt d'oliviers. Aussi est-elle prospère. « Les négociants » y arrivent de tous côtés avec de fortes sommes d'argent qu'ils » emploient à l'achat d'huiles et d'autres marchandises. » Un siècle plus tard, El-Edrisi dit que « la principale production du pays » de Sfax consiste en olives : on y récolte une quantité d'huile » comme nulle part ailleurs ». En 1306, El-Tidjani l'appelle encore une ville de premier ordre. Elle déclinait cependant, car la grande invasion de 1046 avait considérablement réduit la forêt. Au seizième siècle, Léon l'Africain trouve la ville en pleine décadence, n'ayant plus que trois ou quatre cents feux. Les habitants tissent, pêchent; il n'est plus question ni d'olives, ni d'huile. En 1724, quand Peyronnet la visite, ce n'est toujours qu'une petite ville. En 1784, Desfontaines la trouve grandie sous une bonne administration, ayant refait ses jardins et ayant repris le commerce de l'huile. En 1853, Pélissier ne donne encore à Sfax et à sa banlieue que 13,000 habitants. D'après les évaluations de la municipalité, elle en a 43,500 aujourd'hui. En quarante ans, la population a plus que triplé. Aucune autre ville de la Tunisie n'offre un exemple approchant, même de très loin, d'un développement aussi rapide. » A quoi tient-il? A ce fait que, de 1800 à 1810, la ville de Sfax a commencé à reconstituer son ancienne forêt, et qu'en 1881, au moment de l'occupation française, elle couvrait déjà, les jardins non compris, dix-huit mille hectares.

La plantation n'est ni très difficile, ni très coûteuse. On creuse des trous carrés de 50 centimètres de côté sur 60 de profondeur, on ameublit bien le fond, et on dépose dans le trou un éclat détaché de vieux arbres. Ce sont des morceaux de bois de vingt à vingt-cinq centimètres de long, épais de dix, conservant encore une partie d'écorce d'où partent plus tard les rejets. Les trous sont régulièrement alignés et distants en tous sens de 24 mètres; on plante en hiver, et on arrose trois fois pendant la première et la seconde année. Pendant les premières années, on cultive de l'orge ou des fèves entre les lignes des oliviers, mais, à partir de la sixième année, la terre leur est entièrement consacrée; on la travaille avec soin à la charrue et à l'aide d'une sorte de rasette, de façon qu'elle soit absolument exempte de plantes adventices.

L'administration de l'agriculture de la Régence a beaucoup facilité aux planteurs, depuis quelque temps, l'acquisition des terres qu'elle possède dans le voisinage de Sfax; elle les vend à raison de 10 francs l'hectare, mais ne délivre de titre de propriété définitif qu'autant que la terre a été plantée; on évite ainsi que la spéculation ne s'empare de ces terrains et se borne à attendre une plus-value sans contribuer par la plantation à la reconstitution de la forêt. L'effet de ces sages mesures a été immédiat. Du 8 février 1892 au 1er juin 1893, 793 demandes sont parvenues à la direction de l'agriculture ; les demandes des indigènes portent sur 36,000 hectares, celle des Européens sur 21,500: soit en tout 57,500 hectares, qui ajouteront un million d'arbres aux 380,000 qui existaient en 1881.

On conçoit l'empressement que mettent les Européens et les indigènes à profiter des facilités qui leur sont données d'acquérir les terres voisines de Sfax, quand on voit, dans le rapport de M. Bourde : qu'on trouve facilement à Sfax des ouvriers agricoles qui entreprennent la plantation à la condition d'obtenir comme salaire la moitié des arbres; qu'après huit ans, les oliviers commencent à porter fruit, et quand on voit en outre quels avantages on en peut tirer. Pour conserver 100 hectares, il en faudra donc planter 200, engager une mise de fonds de 10,360 francs, et dépenser réellement 5,360 francs. (Le « m'harci » qui se charge la plantation rembourse au moment du partage à peu près la moitié des avances qui lui ont été faites.) Au bout de vingt ans, on aura un revenu de 6,800 francs et une propriété d'une valeur de 85,000 francs.

Les plus grosses dépenses, en dehors de celles que nous venons d'indiquer, consistent dans le forage des puits et dans l'entretien d'un gérant. « Même grevée de ces deux charges nouvelles, les bénéfices que laisserait une plantation d'oliviers d'après les données que je viens d'exposer ont provoqué l'étonnement et le doute chez quelques personnes. Ils leur paraissent dépasser ce qu'on peut attendre d'une entreprise agricole. Je ne puis que dire que ces données ont été contrôlées à Sfax à plusieurs reprises par diverses personnes, et qu'elles y sont de notoriété publique; que ce sont des habitants de Sfax qui ont fait la plupart des demandes d'acquisition. Enfin, que c'est seulement par une création de

richesses telle que ces données le font ressortir, que peut s'expliquer plausiblement l'accroissement si rapide de cette ville depuis quarante ans.

« Les plantations d'oliviers ont ce gros inconvénient de ne commencer à produire que vers la dixième année, de ne donner des rendements sérieux que vers la quinzième, et de n'être en plein rapport qu'à vingt ans. Elles ne sont accessibles qu'aux personnes qui peuvent se passer de tirer un revenu immédiat de leurs capitaux. »

Il est vraisemblable que les colons français qui, jusqu'à présent, avaient surtout consacré leurs efforts à la culture de la vigne, porteront leurs capitaux sur la plantation des oliviers, qui, plus lentement, il est vrai, mais aussi plus sûrement, leur donnera une large rémunération.

Sagement administrée par des hommes d'un rare mérite, la Tunisie a déjà fait de rapides progrès; si on songe à ce qu'a exécuté en douze ans le protectorat, on ne doute pas que, très vite, la Régence ne retrouve la prospérité dont jouissait, avant l'invasion arabe, la Province romaine ; mais la réussite n'est assurée que si elle s'engage dans les cultures auxquelles son sol est particulièrement propre. Parmi elles, au premier rang, se place la culture de l'olivier.

P.-P. Dehérain,
de l'Académie des sciences.

LECTURES VARIÉES

La Pléiade et Malherbe[1].

Pourquoi la Pléiade, animée qu'elle était de si hautes, et de si généreuses, et de si ardentes ambitions, n'avait-elle, à vrai dire, qu'à moitié réussi? Certes, j'aime et j'admire le génie de Ronsard, l'extraordinaire fécondité de son invention verbale et rythmique; son intelligence de l'antiquité; l'audacieuse largeur de son inspiration; tant de beaux *Sonnets*, d'*Hymnes* et de *Poèmes*, un peu prolixes par malheur, et dont la langue est encore incertaine et mêlée, mais où brillent tant de beaux vers, où la grâce du sentiment, un peu précieuse et un peu mièvre, s'allie de façon si curieuse à l'éclatante magie des mots, où si souvent enfin respirent à la fois tant de mélancolie et tant de volupté. Je n'aime guère moins le talent de Joachim Du Bellay. Moins grand, plus faible et plus délicat que Ronsard, il a quelque chose de plus pénétrant, et — je le dirai, quoique l'on ait bien abusé du mot — il a véritablement quelque chose de plus moderne. Peut-être a-t-il aussi plus d'élévation naturelle ; et la mélodie de sa plainte, pour être soutenue d'une orchestration moins bruyante, moins diverse et moins riche, n'en est que plus touchante. Nous avons encore, je le sais, de ce doux élégiaque, de jolis *Sonnets* satiriques. Mais, après tout cela, et quand à l'admiration de Ronsard et de Du Bellay je pourrais joindre encore celle de Baïf et de Belleau, — ce qui me serait, je l'avoue, difficile, — l'histoire est là qui nous l'apprend, si l'effort n'a pas été stérile, puisque enfin le *classicisme* nous est venu de là, ce que la Pléiade a en somme le moins renouvelé, c'est peut-être la poésie.

Je n'en donnerai, pour aujourd'hui, qu'une seule raison. C'est qu'il y avait contradiction entre l'esprit du temps et les conditions mêmes d'existence ou de développement du lyrisme. N'allons pas à ce propos nous embarrasser du lyrisme antique, et ne parlons ici ni de Pindare, ni de l'auteur, quel qu'il soit, des *Psaumes de David*. Mais, dans nos temps modernes, depuis que Dante et Pétrarque ont paru, le lyrisme, c'est la poésie personnelle ou individuelle, c'est l'expression du *moi* du poète, c'est le monde réfléchi d'abord, et ensuite réfracté par son imagination. Ronsard le savait bien, et aussi Du Bellay ! Seulement, et par malheur pour eux, tout autour d'eux, vers 1550, si l'on tendait à quelque but, c'était, par la limitation de l'individualisme, à organiser la vie sociale. Effrayé du débordement de passions égoïstes que la Renaissance et la Réforme avaient favorisé, l'on s'efforçait de toutes

---

1. Extrait, avec l'autorisation de l'auteur et des éditeurs, des *Études critiques sur l'histoire de la littérature française*, 5e série, par Ferdinand BRUNETIÈRE; Hachette et Cie, 1893.

parts à constituer, pour ainsi dire, — aux dépens de quelques-uns, mais dans l'intérêt de tous, — une manière de penser et de sentir commune. Évidemment, ni Du Bellay, ni Ronsard ne pouvaient rien là contre. Un genre, pour se développer, a besoin de trouver une atmosphère morale, un climat intellectuel, dans la complicité des opinions ambiantes. Et comme, après tout, quelque estime que l'on fasse des odes ou des élégies, il importe moins à une société d'en avoir que de trouver son équilibre, il fallait, dès ce temps-là, que le lyrisme périt, ou, pour continuer de vivre, il fallait qu'il se transformât.

C'est ce qui explique le prompt découragement du faible Du Bellay; ses *Regrets;* et, qui sait? peut-être encore sa mort prématurée. Ni son talent, tout personnel, — et même singulier, presque secret pour ainsi parler, ami de l'ombre et de l'intimité, — ne convenait au siècle, ni le siècle de son côté n'était capable de l'apprécier ou seulement de le comprendre. Ronsard, plus confiant ou plus orgueilleux, fit mine de vouloir résister. Mais si l'on prend la peine — que l'on a rarement prise — de distinguer les époques de son talent, on ne tarde pas à s'apercevoir qu'il fallut bien qu'il cédât aussi, lui. Toute son œuvre lyrique n'est-elle pas, en effet, comprise entre 1550 et 1560? Et de 1560 à 1575 environ, qu'écrit-il? Un poème épique, sa *Franciade*, qu'il doit laisser inachevée, et ses *Discours sur les misères de ce temps*, où sans doute il y a moins de poésie que d'éloquence. Au lieu, comme autrefois, d'absorber lui-même son sujet, de lui imposer sa propre personnalité, de le transformer comme qui dirait en soi, Ronsard, maintenant, s'y subordonne, il se plie à d'autres convenances que celles de son génie, et des intentions morales ou didactiques s'insinuent dans son œuvre. C'est une transformation profonde qui commence, ou qui s'annonce. Parmi le tumulte des guerres civiles, — où l'on peut voir les dernières convulsions de l'individualisme expirant, — un besoin d'ordre, de discipline, d'unité sous la loi se fait sentir. La fonction sociale de la littérature s'en dégage; les œuvres deviennent des actes; et la poésie même, pour se faire entendre, est obligée d'abdiquer ses anciennes ambitions.

Je n'écris pas l'histoire de la Pléiade. Franchissons donc un intervalle de vingt-cinq ou trente ans. L'apaisement s'est fait dans les mœurs, Henri IV règne, et la société française, après tant d'agitations, semble avoir enfin atteint cet équilibre qu'elle cherchait. La littérature, presque sous toutes ses formes, s'emploie à le consolider. Sans doute, quelques irréguliers ou, comme on les appelle encore, de nombreux « libertins », font entendre une voix discordante. C'est Béroalde de Verville qui donne son *Moyen de parvenir;* c'est Régnier; ce sont ses amis qui remplissent le *Cabinet satyrique* de leurs épigrammes ordurières. Mais là-bas, au fond de sa province, dans sa maison du Pradel, Olivier de Serres écrit son *Théâtre d'agriculture*, et le mélancolique Honoré d'Urfé, marquis de Verromé, comte de Châteauneuf et baron de Châteaumorand, sur les bords du Lignon, dans son château de la Bâtie,

compose lentement son *Astrée*. L'un et l'autre de ces deux livres sont dédiés au prince, dont ils servent les intentions. Mais lui-même, dit-on, n'a-t-il pas exprimé le désir que, pour achever, pour couronner son œuvre pacificatrice, une voix autorisée réconciliât la religion même avec le monde? et répondant à ce vœu, l'évêque de Genève, François de Sales, écrit son *Introduction à la vie dévote*, où la pratique même des vertus chrétiennes n'a rien que de civil, que de « traitable », que de riant, et si je l'ose dire, en vérité, de presque voluptueux. Cependant, à deux pas du Louvre, dans sa belle chambre tendue de bleu, celle qu'on appellera l'incomparable Arthénice s'étudie à régler par les mêmes leçons la conversation et les mœurs. Les poètes aussi se convertissent. Après avoir chanté les mignons de Henri III, Desportes, renonçant même à chanter ses dernières maîtresses, paraphrase ou traduit les *Psaumes* dans sa maison de Vanves. Autant en fait déjà Duperron. Autant en fera bientôt Bertaut. Visiblement, au poète et à l'écrivain, on demande quelque chose de plus que le « papier-journal », comme disait Du Bellay, de leurs impressions personnelles. On leur permet encore de parler d'eux dans leurs vers, mais on ne leur permet plus de n'y parler que d'eux. L'auteur même des *Essais* commence à déplaire, pour ce qu'il a de trop personnel; on lui préfère son disciple Charron, pour avoir *dépersonnalisé* les observations du maître.

C'est à ce moment que Malherbe paraît. Il a cinquante ans, et il arrive du fond de la Provence. Un de ses compatriotes, Vauquelin des Yveteaux, le fils du vieux Vauquelin de la Fresnaye, en parle à Henri IV. Son nom rappelle au roi d'assez beaux vers, naguère adressés à la reine, *Sur sa bienvenue en France*, et où lui-même était adroitement loué. Il se souvient également qu'un jour, comme il demandait au cardinal Duperron s'il faisait encore des vers, celui-ci lui a répondu « qu'il ne fallait plus que personne s'en mêlât, après un gentilhomme de Normandie, établi en Provence, nommé Malherbe ». Voilà décidément un homme qu'il faut s'attacher! Mais, auparavant, on l'essaie, un peu dans tous les genres; on le fait « composer »; on lui commande un psaume, une ode, une chanson. Il s'empresse de lui-même à écrire des stances: *Pour les paladins de France, assaillants dans un combat de barrière*, ou un sonnet: *Pour le premier ballet de monseigneur le Dauphin*. Et, à la vérité, on ne lui donne encore ni pension, ni titre à la cour; mais le grand écuyer, M. de Bellegarde, est prié de le coucher sur l'état de sa maison. Sa fortune était assurée désormais, et Marie de Médicis devait largement acquitter les promesses de Henri IV.

On nous pardonnera d'insister sur ces détails. Ils prouvent, en effet, comme on se méprendrait si l'on voulait voir dans la réforme de Malherbe rien de systématique ou de délibéré. L'occasion, ou plutôt — car ce mot d'occasion laisserait trop de part au hasard — les conjonctures ont tout fait. Mais ce qui se voit encore mieux par là, c'est l'analogie ou la conformité de l'œuvre du poète avec les inten-

tions et les désirs du prince. Ce que l'on a dit si souvent — et d'ailleurs si faussement — de Louis XIV et de Bossuet, qu'en se voyant, ils se reconnurent, est littéralement vrai de Malherbe et de Henri IV. L'ordre et la discipline, l'exacte probité que le roi s'efforçait d'introduire dans les affaires et dans les mœurs, — dans les mœurs des autres, — Malherbe eut commission, pour ainsi parler, de les faire, lui, régner pour la première fois dans l'empire du caprice même et de la fantaisie.

Pour y réussir, il commence par éliminer de son œuvre et de sa conception de la poésie l'élément personnel. Nous avons de lui des vers d'amour, mais ce sont sans doute les moins bons qu'il ait faits. Les sujets qu'il préfère sont les sujets d'intérêt général et public, événements historiques ou lieux communs de morale : *Au roi Henri le Grand, allant en Limousin*, ou : *Au roi Henri le Grand, sur le succès du voyage de Sedan*. Tels sont les thèmes qui l'inspirent, et auxquels il excelle à mêler quelque chose de plus général qu'eux-mêmes : la considération de la fragilité des choses, ou l'éloge des joies de la paix.

Pour la même raison, parce qu'il ne faut pas que le *moi* du poète paraisse dans son œuvre, il s'interdit les digressions, ce « beau désordre » que Boileau louera dans Pindare, cette liberté d'ordonnance où, dans le dessin même de l'ode, on peut surprendre l'émotion du poète encore palpitante. André Chénier, dans son commentaire, fait à ce propos une note curieuse. Il vient de lire l'*Ode à Marie de Médicis*, et il écrit : « Au lieu de l'insupportable et fastidieux amas de galanterie dont Malherbe assassine cette pauvre reine, un poète fécond et *véritablement lyrique*, en parlant à une princesse du nom de Médicis, n'aurait pas oublié de s'étendre sur les louanges de cette famille illustre, qui a ressuscité les lettres et les arts en Italie, et de là en Europe. Comme elle venait régner en France, il en aurait tiré un augure favorable pour les arts et la littérature de ce pays. Il eût fait un tableau court, pathétique et chaud de la barbarie où nous étions jusqu'au règne de François Ier... Je demande si cela ne vaudrait pas mieux pour la gloire du poète et le plaisir du lecteur. Il eût peut-être appris à traiter l'ode de cette manière, s'il eût mieux lu, étudié, compris la langue et le ton de Pindare, qu'il méprisait beaucoup, au lieu de chercher à le connaître un peu. » Mais Chénier n'a pas vu que ce que Malherbe « méprisait » dans Pindare, c'était justement cette manière de s'échapper de son sujet, d'entraîner, d'emporter avec lui son auditoire à sa suite, et de lui imposer sa manière de sentir. Malherbe va par les routes frayées, connues et fréquentées de tous, qu'il élargit, qu'il aplanit, qu'il consolide, qu'il rectifie, mais dont il ne veut pas que jamais on s'écarte.

LA PRESSE ET LES LIVRES

Code des Lois politiques et administratives de MM. *Dalloz*, tome II, 3e et 4e livraisons : article *Enseignement*, par M. *Ch. Vergé*. Paris, bureau de la *Jurisprudence générale*, 19, rue de Lille. — C'est aux fonctionnaires de l'administration académique que ces lignes s'adressent. Tous, recteurs, inspecteurs d'académie, secrétaires d'académie ou d'inspection, inspecteurs primaires, ont besoin d'avoir à leur disposition, sous la main, un recueil dans lequel ils puissent trouver aisément, sans perte de temps, les textes, lois, règlements, décrets, etc., qu'il leur est à chaque instant nécessaire de consulter pour l'instruction des affaires quotidiennes. Ces recueils, semble-t-il, ne manquent pas : il a paru, en effet, durant ces dernières années, un assez grand nombre d'ouvrages de ce genre, mais la plupart donnent prise à d'assez sérieuses critiques, que nous avons formulées nous-même dans cette *Revue* [1]. Depuis le jour où nous écrivions les articles auxquels nous faisons ici allusion, ont été édités, avec le concours de l'administration centrale, deux volumes considérables, celui de M. de Beauchamp pour l'enseignement supérieur, celui de M. d'Estournelles [2] pour l'enseignement primaire, tous deux excellents. Mais, si excellents qu'ils soient, ils n'ont pu échapper à ce qui est, hélas! la loi commune pour cette sorte de publications : ils ont vieilli, et vieilli vite. Prenons, par exemple, le code de M. d'Estournelles : il a aujourd'hui plus de trois ans de date, et, depuis trois ans, que de textes nouveaux que l'on y chercherait en vain : loi du 26 janvier 1892 sur les écoles pratiques industrielles et commerciales; loi du 25 juillet 1893 modifiant de nombreux articles de la loi sur les traitements promulguée en 1889; règlements d'administration publique sur les indemnités de résidence, sur les conditions de classement et d'avancement des instituteurs de Paris, sur les conditions de paiement des honoraires des jurys d'examen, décrets et arrêtés divers modifiant les règlements organiques de 1887, etc., etc. Tous ces textes parus depuis la fin de 1890, il faut aujourd'hui les chercher dans les numéros soit du *Journal officiel*, soit du *Bulletin administratif* du ministère. Ce labeur ingrat va être, en partie du moins, épargné aux fonctionnaires du service administratif, grâce à la publication, dans la réédition des Codes annotés de MM. Dalloz, d'un important travail sur l'enseignement, dû à la patience et au savoir de M. Charles Vergé. Cette étude ne comprend pas moins de 450 grandes pages

1. Voir *Revue pédagogique*, nos des 15 juillet, 15 août et 15 septembre 1887.
2. *Mémoires et documents scolaires* publiés par le Musée pédagogique, fascicule 100.

in-4° à double colonne. On y trouvera, ceci est à noter, non seulement les textes concernant l'enseignement primaire, mais encore tous ceux qui se rapportent au service de l'enseignement secondaire et de l'enseignement supérieur. C'est donc un recueil complet, dont les recteurs et les inspecteurs d'académie apprécieront tout l'intérêt. Non seulement les lois, règlements, décrets, arrêtés y sont intégralement reproduits, mais encore chaque article est sobrement, mais nettement expliqué, commenté, complété, quand il y a lieu, par l'indication soit des renseignements que peuvent fournir à propos des lois les discussions parlementaires, soit des arrêts et jugements rendus par les cours et tribunaux, soit des avis du Conseil d'État, soit des circulaires et instructions ministérielles. On a de la sorte sous la main tous les documents nécessaires. Aussi ne saurions-nous trop recommander aux personnes qui ont à s'occuper d'administration scolaire de se procurer et de consulter à l'occasion le travail de M. Vergé.

Il y a bien une petite réserve à faire : nous parlions tout à l'heure de la loi que subissent fatalement tous ceux qui codifient les textes relatifs au service de l'instruction publique ; ils sont condamnés à n'être jamais à jour, tant est mobile et changeante, en cette matière, notre législation. M. Vergé en a fait l'épreuve comme les autres. Pendant qu'il mettait la dernière main à son étude sur l'*Enseignement*, le Parlement discutait les améliorations à apporter à la loi du 19 juillet 1889 sur les dépenses du service de l'instruction primaire et les traitements des instituteurs, et ces discussions aboutissaient au vote de la loi nouvelle promulguée le 25 juillet dernier. Cette loi du 25 juillet 1893, M. Vergé n'a pas pu la donner. Avant peu de temps, plusieurs règlements d'administration publique, dont l'article 45 de ladite loi prescrit la publication, auront paru, et le nombre des textes non recueillis dans le recueil de MM. Dalloz deviendra assez important.

Mais à ce mal le remède est facile. Que nos lecteurs nous permettent de leur donner un conseil, fondé sur l'expérience. Qu'ils se procurent les 3e et 4e livraisons du tome II du Code des lois politiques et administratives. Qu'ils en détachent les pages 460 à 924 et qu'ils les portent chez un relieur, en demandant qu'on leur en fasse un volume, non seulement relié, mais *interfolié*. Sur la page blanche qu'ils auront ainsi en regard de chaque page imprimée, ils pourront, chaque fois qu'il sera nécessaire, inscrire ou coller les textes nouveaux qui paraîtront. C'est ce que nous avons fait pour notre part, et nous nous en trouvons fort bien. Félix MARTEL.

MADAME DE STAEL. Extraits de ses œuvres, par *P. Jacquinet*. Paris, Belin, 1893. — Madame de Staël n'est plus guère connue des générations actuelles. Cette fille de Necker, au caractère viril comme ses études et son style, a été l'un des écrivains les plus remarqués et les plus importants des dernières années du dix-huitième siècle et des premières années du dix-neuvième. On se rappelle à peine aujour-

d'hui le titre de deux ou trois de ses ouvrages: *De l'Allemagne Corinne ou l'Italie*, *Delphine*. Et pourtant elle mérite de n'être pas oubliée. Son œuvre littéraire, politique, on peut même dire philosophique, fait partie des richesses de notre patrimoine intellectuel. Elle a vécu dans un temps qui a été grand remueur d'hommes et d'idées; elle a traité de la politique avec un bon sens vigoureux dans ses *Considérations sur la Révolution française;* elle a inauguré une ère nouvelle dans la critique littéraire par son livre (publié en 1800), *De la littérature considérée dans ses rapports avec les institutions sociales;* elle a révélé un monde nouveau et ouvert une source féconde par un beau et curieux livre sur l'Allemagne; ses romans sont passionnés en même temps que raisonneurs, et relient Jean-Jacques à George Sand. Elle a bravé le maître tonitruant de l'Europe, elle a eu d'illustres amitiés, elle a marqué sa place dans l'histoire parmi les plus grands esprits de son temps.

C'était justice de réveiller son souvenir, de remettre sous les yeux de la jeunesse quelques-unes des meilleures pages de ses livres. C'est ce qu'a fait M. Jacquinet. Il a pensé qu'en un temps où nous faisons si justement et si utilement des recueils de morceaux choisis de Rousseau, de Voltaire, de Victor Hugo, de Quinet, de Michelet, il serait utile aux études de réunir aussi des extraits des œuvres de Mme de Staël.

L'auteur du recueil n'a pas cru devoir suivre l'ordre chronologique, et donner des fragments étendus et suivis des différents livres. Il a divisé son recueil en cinq parties : morale, littérature, récits, souvenirs de voyages, histoire et politique, correspondance. L'inconvénient de ce procédé, c'est de mêler les œuvres les plus diverses et d'en faire perdre de vue la suite et le caractère; mais le livre prend une allure plus didactique et peut mieux convenir aux nécessités de l'enseignement. Bien que Mme de Staël n'ait pas écrit spécialement sur la morale, la partie du recueil qui porte ce titre est la plus considérable, et elle justifie le jugement de Vinet rapporté par M. Jacquinet:

« Malgré tant d'éclat d'esprit, de mouvement dans le style et, j'ajoute, tant de naturel, ce n'est pas comme écrivain que Mme de Staël occupe dans la littérature une place si éminente; ce n'est pas non plus comme poète, malgré tout ce qu'exhalent de parfum poétique certaines pages de ses derniers écrits; ce n'est pas même comme philosophe, malgré la justesse profonde et la grande portée d'un grand nombre de ses pensées; c'est plutôt, c'est surtout comme éloquent moraliste, et aussi comme peintre touchant du cœur humain. Il n'est, sous ce rapport, que peu d'écrivains qu'on puisse mettre à côté d'elle; et, quoiqu'elle ait dit d'elle-même que jamais femme n'écrivit et n'écrira un ouvrage vraiment supérieur, nous osons lui répondre: Il est vrai, ce n'est pas une femme qui a composé l'*Iliade*, ce n'est pas une femme qui a écrit le *Discours sur les révolutions du globe;* mais c'est une femme qui a écrit *Corinne* et l'*Allemagne*.

» Non jamais, tant que notre langue subsistera, les ouvrages de Mme de Staël ne seront réduits à une valeur en quelque sorte historique, où les écrits ne comptent presque plus que comme des jalons ou des pierres milliaires dans la route de l'esprit humain. Ils vivront d'une vie puissante et communicative, comme tout ce qui est vrai, profond et lumineux. Ils vivront de la même vie accordée à des écrits moins considérables, à de simples fragments, où l'âme immortelle a mis son immortalité. »

Il faut savoir gré à M. Jacquinet d'avoir rassemblé de tels fragments; il les a éclairés par une très intéressante notice biographique et littéraire, et par des notes sobres, mais utiles, qui rendront ce livre précieux à tous nos maîtres de lettres. J. S.

PRINCIPES DE PHILOSOPHIE SCIENTIFIQUE ET DE PHILOSOPHIE MORALE, par *Alexis Bertrand*, professeur de philosophie à la faculté des lettres de Lyon. Paris, Delaplane. — Voici un excellent livre de philosophie, peut-être un peu trop fort pour les élèves de nos écoles normales, mais dont plusieurs parties leur sont accessibles et qui, en tout cas, peut servir de guide à leurs maîtres. Il a été écrit pour les élèves de la première classe de l'enseignement moderne des lycées, section des sciences. La première partie traite des différents degrés de la connaissance, de la classification des sciences et des méthodes : la méthode des sciences mathématiques, la méthode des sciences de la nature, la méthode des sciences morales. La deuxième partie est consacrée tout entière à la philosophie morale : morale théorique et morale pratique. C'est ici surtout que le livre peut rendre de réels services. Il étudie d'abord la définition et la division de la morale, la loi, les causes et la fin de nos actions, c'est-à-dire l'obligation morale, la liberté, le bien ou la perfection. Puis il passe à la morale individuelle et domestique, à la morale sociale et civique; il traite de la patrie, de la religion naturelle et, finalement, des grands problèmes relatifs au monde, à l'homme, à la personnalité divine.

Le style est clair, dégagé de formules et d'expressions prétentieuses ou trop savantes. La doctrine est élevée, réconfortante. Voici ses dernières lignes sur la valeur morale du monde : « Voltaire disait : *Dieu et liberté*. Ces vieux mots sont excellents et il faut s'y tenir. Ils sont rigoureusement synonymes de deux autres termes que la Révolution française et le génie de Kant nous ont rendus familiers : *Progrès et moralité*. Ces conclusions assurément ne sont pas nouvelles: c'étaient celles de Platon. « Toi-même, disait-il dans le dialogue des *Lois*, chétif
» mortel, tout petit que tu es, tu entres pour quelque chose dans l'ordre
» général, et tu t'y rapportes sans cesse. Mais tu ne réfléchis pas que
» tout ce qui arrive, arrive en vue du tout, afin qu'il vive d'une vie plus
» heureuse; que tout médecin, tout artisan habile dirige toutes ses
» opérations vers un tout, et non en vue de quelqu'une de ses parties.
» Et tu murmures parce que tu ignores *ce qui est le meilleur à la fois pour*

» *toi et pour le tout, selon les lois de l'existence universelle.* » Victor Hugo, dans l'*Année terrible,* retrouve, après plus de vingt siècles, la plus haute inspiration platonicienne :

Le ciel est trouble, obscur, mystérieux; qu'importe?
Rien de juste ne frappe en vain à cette porte.
La plainte est un vain cri, le mal est un mot creux.
J'ai rempli mon devoir, c'est bon, je souffre heureux. »

L'enseignement de la morale, même dans nos écoles primaires, ne saurait avoir une base trop solide; il sera d'autant plus efficace qu'il sera plus sérieusement préparé, non par quelques méditations hâtives ou par des lectures banales, mais par une étude assidue et profonde. C'est à nos écoles normales de préparer des maîtres habitués à réfléchir sur ces graves sujets et capables d'en parler avec toute leur intelligence et tout leur cœur. Un livre comme celui de M. Alexis Bertrand peut certainement y contribuer. J. S.

Liste des ouvrages offerts au Musée pédagogique pendant le mois de novembre 1893.

Suède. Sveriges offentliga Bibliotek. Stockholm. Upsala. Lund. Göteborg. Accessions-Katalog 7, 1892. Stockholm, 1893, in-8°.

Id. F. D. Beskowska Skolan i Stockholm. Läsäret 1891-92, br. in-8°.

Id. Stockholm stads folkskolor. Berättelse för är 1892, br. in-8°.

Id. Inbjudning till öfvervarande af ärsexamina vid högre latinläroverket ä Norrmalm samt och Jakobs Östermalms lägre allmänna läroverk värterminen 1893, af *C. Lundberg.* Stockholm, 1893, in-8°.

Id Redogörelse för verksamheten vid högre lärarinne-seminarium och den därmed förenade normalskolan för flickor under läsäret 1892-93, af *L.-M. Wærn.* Stockholm, 1893, in-8°.

Id. Inbjudning till öfrervarande af ärsexamen vid högre allmänna lärorerket ä Sodermalm och Katarina lägre allmänna läroverk värterminen 1893, af *Carl von Friesen.* Ibidem, in-8°.

Id. Inbjudning till öfrervarande af ärsexamen vid högre realläroverket i Stockholm värterminen 1893, af *Sigfr. Almqvist.* Ibidem, in-8°.

Id. Nya elementarskolan i Stockholm. Ibidem, in-8°.

Norvège. Norges officielle statistik. Beretning om skolevæsenets tilstand i kongeriget Norge for aaret 1888, 1889. Kristiana, 2 vol.-8°.

Les grands ports maritimes de la France, par *D. Bellet.* (Bibliothèque utile. Paris, Alcan, 1893, in-12.

La vie dans les mers, par *H. Coupin.* (Bibliothèque utile.) Paris, Alcan, 1893, in-12.

Le Malade imaginaire, de *Molière.* Comédie-ballet. Edition à l'usage des classes, par M. *Pellisson.* Paris, Delagrave, 1893, in-12.

Lectures historiques. (Classe de cinquième.) *Grèce*, par *F. Dürrbach*. Paris, Delagrave, 1893, in-12.

Étude sur la langue de Tacite, par *L. Constans*. Ibidem, in-12.

Titi Livii libri XXIII, XXIV, XXV. Nouvelle édition accompagnée d'une notice, de sommaires, de notes historiques et littéraires et d'une table des noms géographiques, par *Julien Girard*. Paris, Delagrave, 1893, in-12.

Nouveaux sujets de rédaction à l'usage des élèves des écoles primaires. Cours moyen et supérieur, par *C. Mulley* et *G. Cherbuy*. Paris, Belin frères, 1893, in-12.

Complément d'algèbre et de géométrie. Première. Sciences. Enseignement moderne, par *de Porchon*. Paris, Alcan, in-12.

Notions de sciences avec leur application à l'agriculture. Partie du maître, par *V. Barillot*. Paris, Belin frères, in-12.

Cours d'histoire naturelle à l'usage des écoles primaires supérieures, 1re année, par *Aug. Daguillon*. Ibidem, 1893, in-12.

Lois usuelles. Timbre, enregistrement, hypothèques, par *C. Gouget*. Besançon, l'auteur, in-12.

Quelle est la meilleure sténographie? par *A.-J.-P. Martin*. Paris, 1892, in-12.

Exercices grecs de deuxième annee (Classe de quatrième), par *H. Lebègue*. Paris, A. Colin.

Les Caractères de La Bruyère: Chapitre XIV, De quelques usages. Édition *Servin et Rebelliau*. Paris, Hachette, 1893, in-12.

Œuvres poétiques de Boileau. Édition *Brunetière*, Paris, Hachette, 1893, in-12.

Boileau: Satires IX et X annotées, par *F. Brunetière*. Paris, Hachette, 1893. in-12.

La Fontaine: Fables (livres IX et X). *Épître à Huet. Discours de Mme de la Sablière*. Édition *Thirion*. Paris, Hachette, 1893, in-12.

Bossuet: Oraison funèbre d'Anne de Gonzague. Édition *Aubert*. Ibidem, 1893, in-12.

Abrégé de métrique grecque et latine, par *L. Havet*. Paris, Delagrave, in-12.

Le *Don Quichotte* de *Cervantès*. Traduction *Fillieau de Saint-Martin*, extraits par *Em. Carles*. (Bibliothèque de l'enseignement primaire supérieur, publiée sous la direction de M. F. Martel.) Paris, Delagrave, 1893, in-12.

Histoire de Charles XII, par *Voltaire*. Notice et extraits par *C. Guy*. (Même collection.) Ibidem, 1893, in-12.

Chateaubriand. Notice, analyse et extraits annotés, par *H. Mélivier*. (Même collection.) Ibidem, 1893, in-12.

Petit dictionnaire étymologique de la langue française, contenant les mots usuels groupés par famille avec l'indication de leur origine, par *Laurent* et *Richardot*. Paris, Delagrave, 1893, in-12.

Madame de Staël: Extraits de ses œuvres, avec une introduction, une notice biographique et littéraire et des notes, par *P. Jacquinet*. Paris, Belin frères, 1893, in-12.

Petites leçons d'anatomie et de physiologie végétales (Classe de cinquième), par *E. Besson*. Paris, Delagrave, in-8°.

L'Éducation de la volonté, par *J. Payot*. Paris, Alcan, in-8°.

Nouvelle géographie générale. Livre-atlas, par *J. Eysséric*. Paris, Delagrave, 1893, in-4°.

CHRONIQUE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE
EN FRANCE

Nomination d'un nouveau ministre de l'instruction publique. — Par décret du 3 décembre 1893, M. Eugène Spuller, sénateur,[1] a été nommé ministre de l'instruction publique et des beaux-arts, en remplacement de M. Raymond Poincaré.

Élection au Conseil supérieur de l'instruction publique. — L'élection qui a eu lieu pour la désignation d'un représentant de l'enseignement primaire au Conseil supérieur de l'instruction publique, en remplacement de M. Chevrel, dont l'élection a été annulée, a donné au second tour les résultats suivants :

M. Comte	483 voix,	*élu.*
Mme Kergomard	333	—
M. Boucheron	147	—

Circulaire relative aux engagements décennaux. — Par une circulaire récente, M. le ministre de l'instruction publique a rappelé certaines dispositions utiles à connaître, relatives aux engagements décennaux :

« Lorsque l'engagement porte une date antérieure à la comparution devant le conseil de revision, les pièces justificatives doivent être présentées au plus tard avant la clôture des opérations dudit conseil : tout retard apporté par l'intéressé dans la remise des pièces dont il s'agit, quand bien même il ne lui serait pas imputable, serait de nature à lui faire perdre le bénéfice de la dispense au regard de l'autorité militaire.

» Lorsqu'au contraire l'engagement porte une date d'approbation postérieure à la clôture de la session du conseil de revision, et dans ce cas seulement, c'est au commandant du bureau de recrutement que les pièces justificatives doivent, aux termes de l'article 35 du même règlement, être présentées, au plus tard, la veille de l'incorporation.

» Il est bien entendu, d'ailleurs, qu'on ne saurait trop engager les fonctionnaires, dans leur propre intérêt, à souscrire l'engagement décennal le plus tôt possible, fût-ce à une époque antérieure d'une ou même de plusieurs années au tirage au sort. On ne doit pas perdre de vue, en effet, que c'est à partir de la date à laquelle l'engagement a été signé et approuvé que les années de service, sous la réserve toutefois de la condition d'âge minimum (dix-huit ans), entrent en compte dans la réalisation. En outre, il convient de remarquer que tout engagement souscrit antérieurement à la comparution devant le conseil de revision est nécessairement conditionnel et ne lie pas définitivement le fonctionnaire au regard de l'instruction publique. Ce

dernier peut, en effet, jusqu'au jour de sa comparution, renoncer au bénéfice de la dispense accordée au titre de l'engagement décennal, et même, ledit jour, invoquer une autre cause de dispense (situation de famille, préparation aux grades, etc.). Quant à l'administration de l'instruction publique, elle reste libre, à toute époque, d'annuler l'engagement en retirant au fonctionnaire son emploi dans les conditions prévues par les lois et règlements en vigueur. »

LISTE DES AUTEURS A EXPLIQUER A L'EXAMEN DU CERTIFICAT D'APTITUDE A L'INSPECTION PRIMAIRE ET A LA DIRECTION DES ÉCOLES NORMALES. — Par arrêté du 10 novembre 1893, cette liste a été fixée ainsi qu'il suit pour une période *triennale* à dater de 1894 :

Fénelon. — *De l'éducation des filles* (chapitres I à VI et IX à XII);
Les Pédagogues de Port-Royal, par I. Carré (Extraits de Nicole, de Sacy, Guyot, Coustel, règlement de Jacqueline Pascal);
J.-J. Rousseau. — *Emile*, livre III;
Rollin. — *Traité des études* (édition F. Cadet);
Anthoine. — *A travers nos écoles* (les 42 premières pages, notes d'un inspecteur);
Herbert Spencer. — *De l'éducation* (édition populaire), chapitre II : *De l'éducation intellectuelle*;
Gréard. — *L'éducation des femmes par les femmes;*
Blackie. — *L'éducation de soi-même* (traduction F. Pécaut);
Channing. — *De l'éducation personnelle* (traduction Laboulaye).

AVIS RELATIF A L'ÉPREUVE D'ÉCRITURE DANS LES EXAMENS DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE. — M. le ministre a décidé que, pour l'épreuve d'écriture des examens du certificat d'études primaires du brevet élémentaire, les candidats pourront, à leur choix, employer l'écriture *droite* ou l'écriture *penchée*.

AVIS RELATIF A L'EXAMEN DU CERTIFICAT D'APTITUDE AU PROFESSORAT DES ÉCOLES NORMALES ET DES ÉCOLES PRIMAIRES SUPÉRIEURES *(ordre des lettres)*. — Les candidats au professorat des écoles normales et des écoles primaires supérieures (ordre des lettres) sont informés que, à la session de 1894, l'épreuve *écrite* d'histoire et de géographie portera sur l'histoire de France et l'histoire générale de 1715 à 1815, et sur la géographie de la France et de ses colonies.

La préparation des candidats devra surtout porter, dans la dernière partie de la période historique, *sur l'histoire civile*.

Les candidats sont avertis, en même temps, qu'aux épreuves *orales* il y aura un certain nombre de sujets tirés de l'histoire ancienne.

DÉLIBÉRATION DU CONSEIL MUNICIPAL DE PARIS RELATIVE A L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE CONTEMPORAINE. — Le conseil municipal de Paris vient, sur la proposition de M. Clairin, de prendre une délibération invitant l'administration à exiger que dans « la dernière année du cours supérieur dans les écoles primaires, après une revue sommaire de l'histoire de France jusqu'en 1789, les maîtres insistent particulièrement sur l'enseignement de l'histoire contemporaine ».

VŒU DU CONSEIL GÉNÉRAL DU GARD. — Dans sa dernière session, le Conseil général du Gard a émis le vœu que « dans toutes les délégations cantonales un médecin soit appelé à en faire partie, lequel sera chargé de veiller à la salubrité et aux conditions d'hygiène des écoles situées dans le canton ».

CORRECTION DES DEVOIRS DES CANDIDATS A L'ÉCOLE NORMALE PRIMAIRE. — Le directeur et les professeurs de l'école normale de Mâcon ont pris récemment une excellente initiative : ils ont offert leur concours aux maîtres *des écoles rurales* qui préparent des élèves à l'examen d'admission à l'école normale. Une circulaire insérée au *Bulletin* de Saône-et-Loire fait savoir que les textes des sujets de devoirs à traiter seront publiés au *Bulletin*. En ce qui concerne le dessin, l'école normale enverra aux instituteurs qui en feront la demande une collection d'assemblages qui serviront de modèles, de manière que les corrections puissent être précises et exactes. D'autre part, les professeurs de dessin de l'école se mettront volontiers, un jeudi par mois pendant la belle saison, à la disposition de ceux des candidats qui seraient trop éloignés d'une école primaire supérieure.

COURS NORMAUX DE GYMNASTIQUE DE LA VILLE DE PARIS. — Les cours de gymnastique organisés pour les instituteurs et les institutrices des écoles primaires communales ont repris le 15 novembre 1893, dans les gymnases municipaux Voltaire, rue d'Allemagne et rue Huyghens.

Les jours et heures de ces cours sont fixés ainsi qu'il suit :

Cours normaux pour les instituteurs, les lundis et vendredis, de 4 h. 1/2 à 5 h. 1/2;

Cours normaux pour les institutrices, les mardis et samedis, de 4 h. 1/2 à 5 h. 1/2.

Des cours facultatifs sont, en outre, organisés au gymnase Voltaire. Ils ont lieu, pour les instituteurs, les jeudis de 10 heures à 11 heures du matin, et pour les institutrices les jeudis de 2 heures à 3 heures du soir.

Ces cours sont réservés aux instituteurs et institutrices des écoles publiques de Paris et des autres communes du département de la Seine. Des exceptions ne peuvent être faites qu'en faveur des personnes pourvues du brevet de capacité et se destinant à la carrière de l'enseignement.

COURS GRATUITS D'ENSEIGNEMENT COMMERCIAL POUR LES JEUNES GENS A PARIS. — Les cours gratuits d'enseignement commercial pour les jeunes gens, institués par la ville de Paris, sont destinés aux jeunes gens qui, après avoir terminé leurs études primaires, désirent compléter leur instruction en acquérant les connaissances nécessaires aux employés de commerce ou de banque.

Ces cours ont lieu tous les soirs, à l'exception du samedi, de 8 heures à 10 heures.

L'enseignement est divisé en deux degrés : degré élémentaire, comprenant deux années d'études, et degré supérieur, comprenant une seule année.

Des certificats sont délivrés, après un examen public, aux auditeurs qui justifient des connaissances inscrites au programme de chacun des deux degrés de l'enseignement commercial. La possession du certificat élémentaire n'est pas exigée pour l'admission aux épreuves du certificat supérieur.

Le programme des cours est le suivant :

DEGRÉ ÉLÉMENTAIRE. — *1re année:* Écriture, 1 heure; arithmétique générale, 1 heure; tenue des livres et arithmétique commerciale, 3 heures; français, 1 heure; géographie, 1 heure; langues vivantes, 3 heures; ensemble, 10 heures par semaine. — *2e année:* Écriture, 1 heure; arithmétique générale, 1 heure; comptabilité, correspondance, arithmétique commerciale, notions de législation commerciale et d'économie politique, 4 heures; géographie, 1 heure; langues vivantes, 3 heures; ensemble, 10 heures par semaine.

DEGRÉ SUPÉRIEUR. — *Année unique :* Arithmétique commerciale et algèbre, 2 heures; comptabilité, 2 heures; droit commercial, 1 heure; français (lectures et rédactions sur des questions d'affaires et des sujets d'économie politique), 1 heure; langues vivantes, 4 heures; ensemble, 10 heures par semaine.

Les cours ont lieu du lundi 9 octobre au 31 mai pendant l'année scolaire 1893-1894.

Ils sont établis dans quinze centres différents.

CONGRÈS DE LA LIGUE FRANÇAISE DE L'ENSEIGNEMENT. — Le congrès de la Ligue française de l'enseignement a tenu sa séance annuelle à Paris, le 26 octobre dernier. Nous reproduisons ci-après les principales propositions qui ont été adoptées :

I. *Éducation morale et civique.* — Faire porter les bonnes ou les mauvaises notes attribuées à l'élève pour l'éducation morale, non seulement sur la tenue en classe, l'assiduité, l'ordre et la propreté, mais encore et surtout sur les relations de l'élève : 1° avec son maître; 2° avec ses camarades.

Mettre en lumière périodiquement (tous les mois, par exemple), avec une certaine solennité, les progrès moraux des enfants.

Relever sur un cahier ou registre spécial, constituant en quelque sorte le livre d'or de l'école, les actions vraiment méritoires accomplies par les élèves.

II. *Enseignement scientifique et agricole aux adultes.* — Dans les écoles rurales, charger l'instituteur de faire chaque dimanche, dans l'après-midi, pour les adultes, des lectures ayant trait spécialement aux meilleurs moyens de perfectionner l'agriculture,

Dans les villes aussi bien que dans les localités rurales, compléter l'instruction des adultes au moyen de conférences ou de lectures publiques faites par les instituteurs.

Faire en sorte que les instituteurs chargés des conférences puissent se procurer facilement des appareils à projection.

A Paris, faire figurer ces appareils sur la liste des fournitures scolaires.

Multiplier le nombre des champs d'expériences agricoles et rétribuer les instituteurs chargés des démonstrations.

III. *Excursions scolaires.* — De temps à autre, consacrer à une excursion scolaire une matinée ou une après-midi d'un jour de classe; à Paris, consacrer aux excursions une partie du temps affecté aux jeux physiques.

IV. *Travaux manuels.* — Organiser des écoles d'apprentissage où puissent être admis, à partir de treize ans, les élèves pourvus ou non pourvus du certificat d'études.

V. *Enseignement du droit usuel.* — Ne pas l'introduire dans les programmes des écoles primaires élémentaires.

Comité pour l'érection d'un monument a la mémoire d'Eugène Scheer. — Un comité vient de se former à Alger, sous la présidence de M. Estienne, directeur de l'école normale, pour l'érection d'un monument sur la tombe d'Eugène Scheer, ancien inspecteur principal des écoles indigènes de l'Algérie.

Toutes les souscriptions, si modiques qu'elles soient, seront reçues avec reconnaissance par le trésorier du comité, M. Mantis, 2, avenue Gandillot, à Alger.

Les écoles françaises de Barcelone. Distribution des prix. — Le *Bulletin* des Pyrénées-Orientales rend compte de la distribution des prix aux élèves des écoles françaises de Barcelone, qui a eu lieu dans le courant du mois de juillet dernier, sous la présidence de M. le consul général de France, assisté de M. Coste, inspecteur primaire à Prades. La veille de cette distribution, M. l'inspecteur primaire avait présidé les examens du certificat d'études primaires; sur vingt-huit élèves des écoles françaises gratuites présentés à l'examen, vingt-sept ont été reçus.

Revue des Bulletins départementaux.

L'enseignement dans les écoles a plusieurs classes. — A ce sujet, M. l'inspecteur d'académie de la Manche adresse aux inspecteurs primaires les instructions suivantes :

« Tout en attribuant à chaque directeur ou directrice une classe spéciale qui est la leur et dont ils ont par suite toute la responsabilité, on ne leur a jamais interdit de faire dans cette classe, à leurs adjoints et adjointes, une place qui pourra être aussi restreinte qu'on voudra, mais qui ne devrait jamais être nulle. Il importe en effet de tirer le meilleur parti possible des aptitudes individuelles. Tel adjoint fera d'excellentes leçons de sciences physiques et naturelles, tel autre d'excellentes leçons de musique, de dessin ou de

travail manuel. Il suffit pour cela qu'on lui en ménage la possibilité, deux ou trois fois la semaine. Appelés à exercer sur leur auxiliaires une direction non pas nominale mais effective, les directeurs et directrices ne sauraient se dispenser de pénétrer le plus souvent possible dans leurs classes pour juger personnellement du travail des enfants et de leurs progrès. Ils doivent donc abandonner momentanément leurs propres élèves et se faire remplacer auprès d'eux. La mesure que j'ai l'honneur de vous signaler et à l'exécution de laquelle je vous prie de vouloir bien apporter vos soins, aura l'avantage de soumettre les jeunes instituteurs et institutrices à un contrôle plus sérieux, de leur assurer une direction plus efficace; elle aura aussi celui de les stimuler, de les empêcher de se rouiller en leur fournissant l'occasion de s'exercer à des travaux que ne comporte pas le programme d'un cours moyen ou d'un cours élémentaire. Pour ce qui est de cette division du travail, elle n'implique aucune règle précise, et il vous appartiendra au cours de vos tournées de l'assurer vous-même au mieux des situations et des circonstances. Il vous suffira de vous faire remettre dès le commencement de l'année scolaire un emploi du temps justificatif. » *(Bulletin de la Manche.)*

Causerie pédagogique. — « Êtes-vous content, Monsieur X..., des résultats que vous obtenez dans votre classe?

— Je ne suis pas mécontent, mais je ne me trouve pas satisfait. Cependant, je m'applique à bien préparer mes leçons et à les exposer de mon mieux ; en terminant une leçon, j'adresse toujours quelques questions et je recommande aux élèves de la revoir sur leur livre. Je serais très heureux si vous vouliez bien m'aider à trouver les moyens de m'assurer des résultats plus satisfaisants.

— Je me mets avec plaisir à votre disposition, et nous allons rechercher ensemble la cause de cet état de choses dont vous avez presque à vous plaindre, puis nous trouverons certainement le moyen d'y remédier.

Préparer convenablement les leçons, les exposer correctement et avec entrain, adresser en terminant chacune d'elles quelques questions à la hâte, et recommander ensuite aux enfants d'étudier, est-ce assez pour obtenir de bons résultats? Non, n'est-ce pas ; vous venez d'en faire l'expérience.

Une leçon exposée sans arrêt fatigue le maître et les élèves et ne profite guère à l'école primaire. Pendant une telle leçon, les enfants sont réduits à un rôle passif, qui ne leur convient nullement, et leur attention ne peut être longtemps soutenue. Et vos interrogations sont-elles suffisantes ? N'est-il pas d'ailleurs indispensable, avant de commencer une leçon, d'interroger sur la leçon précédente ? Quant à votre recommandation habituelle de revoir la leçon, peut-elle être observée? Comment les enfants retrouveront-ils cette leçon sur le livre? Hier, je vous ai entendu faire une leçon d'histoire qu'ils ne peuvent revoir qu'en cherchant, qu'en glanant dans huit ou dix pages du livre qui est entre leurs mains. Cependant, pour faire des progrès sérieux, ils doivent étudier.

— Monsieur, toutes ces remarques sont justes, je vous remercie beaucoup de me les avoir faites ; mais comment procéder ?

— D'abord, il faut bien répartir le temps prévu pour la leçon à l'horaire de la classe. Si l'on va au hasard, il arrive souvent d'être forcé de négliger quelque chose d'important.

Cette répartition accordera une place aux interrogations sur la leçon précédente, à la leçon nouvelle et aux indications qu'il est indispensable de donner aux élèves pour qu'ils puissent étudier.

Maintenant, supposons-nous dans la classe, au moment de faire une leçon. Commençons par rappeler la dernière leçon sur la matière, puis interrogeons les enfants, et faisons-la leur raconter. Abordons ensuite la nouvelle leçon, au cours de laquelle, bien entendu, nous tiendrons grand compte du livre en usage dans l'école. Divisons-la en deux ou trois parties. Exposons la première partie en faisant intervenir le plus possible les élèves et en recourant au tableau noir. S'il y a lieu, utilisons les cartes, les gravures, en un mot tous les objets pouvant nous mettre à même de rendre la leçon plus profitable. Assurons-nous, au moyen de questions, que cette partie est comprise, est sue ; passons à la seconde partie, puis à la troisième, en procédant pour chacune d'elles comme pour la première.

Alors, à l'aide du plan au tableau noir, plan tracé pendant ou avant la leçon, faisons-la résumer oralement au moyen de questions posées aussi habilement que possible.

Un signal est donné, les élèves prennent les livres et les ouvrent à la page que nous indiquons ; nous faisons lire collectivement ou individuellement tout ce qu'ils auront à revoir et nous expliquons les mots et les expressions difficiles. Nous indiquons tout particulièrement les passages, les numéros qu'il faudra surtout étudier.

La leçon est finie, les enfants copient le plan sur le cahier-journal.

Voilà pour la leçon que les élèves peuvent retrouver sur un livre. Pour toute autre, il y a lieu de procéder presque entièrement de la même manière. Nous nous en occuperons d'ailleurs dans une prochaine causerie.

— Monsieur, en procédant comme vous venez de l'indiquer, on évite l'exposition continue et par suite fatigante pour le maître et les élèves, on avance pas à pas en faisant jouer un rôle actif aux enfants qui, en terminant, sont mis à même de se servir avec fruit du livre entre leurs mains. Je vais, dès demain, m'appliquer à mettre en pratique les conseils que vous avez bien voulu me donner. »

(Bulletin pédagogique du Pas-de-Calais.)

LES DÉBUTS D'UN INSTITUTEUR FRANÇAIS DANS UNE ÉCOLE KABYLE. — M. Noyrigant, ancien élève de la section spéciale de l'école normale d'Alger, actuellement instituteur à Aït-Atelli, dans la commune de plein exercice de Fort-National, a adressé à M. le directeur de l'école normale le récit de ses impressions de débutant. Nous en reproduisons l'extrait suivant :

« Je suis content de mon poste; je m'y trouve assez bien. Je suis installé dans une maison kabyle à peu près restaurée. Le logement est propre et, par le fait, presque convenable. Il est vrai que les trois pièces dont je dispose sont grossièrement crépies, qu'elles n'ont pour tout plancher qu'un mauvais glacis de chaux, qui s'enlève par larges plaques tous les jours, et pour plafond que la volige placée à plein joint; mais, quand on est garçon, on n'y regarde pas de si près.

On vient de faire une cheminée dans ma chambre. Jusqu'à ce jour j'ai dû faire ma cuisine en plein air. Le temps était splendide et je trouvais cela très amusant. A mon arrivée, la commune m'a fourni quelques meubles. J'ai l'indispensable et cela me suffit.

La salle de classe est attenante à mon logement. Elle mesure 12 mètres de long sur 2^m,70 seulement de large. Elle est trop étroite et ne pourra jamais contenir un grand nombre d'élèves. L'intérieur est peu éclairé : deux petites fenêtres y laissent pénétrer un peu de lumière que tamisent les feuilles de deux grands arbres placés devant l'école. Les roseaux de la toiture, qui soutiennent les briques, ne sont pas recouverts de terre durcie, et je crois que la classe sera froide en hiver.

Le mobilier scolaire est encore plus rudimentaire que le mobilier personnel. Il se compose seulement de quatre tables de classe, de 2 mètres chacune; de six bancs et d'un tout petit tableau noir. Comme vous le voyez, je ne suis guère bien outillé. Je dois m'ingénier tous les jours pour tirer le plus de profit possible de quelques livres et d'un petit nombre d'ardoises et de cahiers que j'ai obtenus de la municipalité.

L'école se trouvant en dehors du village, j'ai pour unique voisin l'amin et sa famille. C'est un bon vivant. Il est sorti d'une école de travail manuel d'Algérie et a tous les outils de menuisier. Il me les prête volontiers.

Le jour de mon arrivée, il a voulu que je mange le kouskous chez lui pour faire connaissance avec sa famille. Comme il s'absente assez souvent, il m'a dit : « Si jamais tu as besoin de quelque chose, soit de ma maison, soit du village, adresse-toi à ma femme; elle kif-kif comme moi ».

A Beni-Atelli, il y a une zaouia. Je suis bien avec le marabout. Toutes les fois qu'il me rencontre, il me demande : « Quand viendras-tu manger le kouskous à ma maison? » Sur son invitation, j'ai été voir à deux reprises les danses folles qui se font à la zaouia, la nuit du jeudi au vendredi. J'ai vu danser des élèves de ma classe, aussi je ne m'étonne plus qu'il y en ait de fatigués, à l'école, le vendredi matin.

Avant d'ouvrir l'école, je me demandais si j'aurais un nombre suffisant d'élèves et quels moyens j'emploierais pour les attirer en classe. Mes craintes ont été vite dissipées. Le premier jour de l'ouverture de

l'école, 105 élèves m'ont été présentés sur 180 environ que peuvent fournir les villages d'Aït-Efra et Aït-Atelli. J'ai fait choix de 53, dont 14 d'Aït-Efra, village situé à trois quarts d'heure environ du premier. J'ai tenu à avoir quelques enfants d'Aït-Efra, afin de les avoir tous, plus facilement, lorsque je les voudrai.

Les enfants d'Aït-Atelli fréquentent l'école régulièrement. Il n'en est pas de même de ceux d'Aït-Efra. Ils ne sont pas du même soff que les premiers et, probablement jaloux de ce que l'école se trouve à Aït-Atelli, les parents se figurent que s'ils n'envoient pas leurs enfants à l'école, on leur en construira une chez eux plus tôt. Les parents des élèves d'Aït-Efra se donnent le mot, car, si l'un manque, tous les quatorze font de même. J'espère qu'avec le concours de M. le maire, je les amènerai à fréquenter plus assidûment.

Je vais parfois me promener dans le village, soit avec l'amin, soit seul. Les habitants, hommes ou femmes, aiment beaucoup à causer avec moi. Je ne comprends guère ce qu'ils me disent. Quand, parfois, j'ai compris et que je puis leur répondre en kabyle, ils sont tout fiers de voir que je parle leur langue et ils m'accablent alors de questions.

J'ai été voir deux ou trois fois un de mes élèves, malade de la fièvre depuis près de vingt jours. Chaque fois que je passe devant sa maison, son frère, son père et même ses sœurs viennent au-devant de moi et me prient d'entrer. Ils sont si contents de voir que je m'intéresse à cet enfant qu'ils veulent à tout prix me forcer à manger du kouskous ou à accepter des œufs, des figues, etc.

Si nous disposions de quelques médicaments : quinine, acide borique, etc., nous aurions sur les indigènes une bien plus grande influence que celle que nous avons. J'ai pu en juger par une visite que je fis avec M. Casanova à un de ses anciens élèves aspirant au cours normal, atteint aussi de la fièvre. »

(Bulletin de l'enseignement des indigènes de l'académie d'Alger.)

TABLE DES MATIÈRES

DU TOME XXII DE LA NOUVELLE SÉRIE

La presse et les livres.

Chronique de l'enseignement primaire en France.

Courrier de l'Extérieur.

Le gérant : A. BOUCHARDY.

IMPRIMERIE ET LIBRAIRIE CENTRALE DES CHEMINS DE FER.
IMPRIMERIE CHAIX, RUE BERGÈRE, 20. — 24630-11-93. — (Encre Lorilleux).

